

KARLOVA UNIVERZITA
Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

RESPEKT K AUTORITÁM U SOUČASNÉ MLÁDEŽE

Respect for authority the contemporary youth

Bc. Tereza KÁBOVÁ

Praha 2017

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a inspirace během psaní diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis autora

Abstrakt

Diplomová práce je věnována tématu pohledu současné mládeže na autority ve společnosti a nutnosti či potřebě jejich respektování. Cílem je definovat obsah slovního spojení respekt k autoritám a snažit se poukázat na shodné či rozdílné prvky, které jsou ve vnímání konceptu autority významné pro současnou českou mládež. Práce je koncipována teoreticko-empiricky a v její teoretické části je důraz kladen na formulování základních pojmů souvisejících s problematikou autority a vymezení vztahů autority a výchovy. Pozornost je také zaměřena na proměny a typické znaky současné mládeže. Empirická část se zabývá výzkumným šetřením kvantitativního typu, jehož cílem bylo určit, jak si současná mládež vykládá koncept autority a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám. Ve výzkumu docházelo k porovnání názorů dívek a chlapců a srovnání názorů žáků z různých typů škol. Metodou sběru dat byl zvolen dotazník, k jehož vyhodnocení bylo použito statistických metod. Vzorek respondentů byl zvolen náhodně, kritériem byl pouze věk v rozmezí 15 – 19 let. K hlavním závěrům výzkumného šetření patří zjištění, že autorita je současnými adolescenty vnímána velmi podobně, nejčastěji se projevila ve čtyřech rovinách – respekt, úcta a obdiv k dané osobě, tedy určitý kladný vztah k nositeli autority; poté jako uznání vyplývající ze společenského postavení či sociální role; následně ve smyslu moci, nadvlády a nadřazenosti se schopnostmi a možnostmi manipulace s druhými lidmi a posléze autorita spojená s konkrétními osobami, které jsou jejími nositeli – rodiče, učitelé, nadřízení. Výzkumné šetření nepotvrdilo rozdílnost vnímání konceptu autority v závislosti na typu studované školy respondentů, avšak poukázalo na rozdíly ve vnímání autority učitele-muže a učitelky-ženy. Odlišnosti se pak projevily také v oblasti rodičovské autority, konkrétně v rozdílném chápání autority otce v závislosti na pohlaví respondentů.

Klíčová slova:

respekt, autorita, trendy současné mládeže, výchova, kvantitativní výzkum, dotazník

Abstract

This thesis is about contemporary youth's view to respect for authority and the necessity or need to respect it. The aim of thesis is to define the content of phrase respect for authority and the attempt to find typical mark necessary for creating and keeping the authority in interaction with adolescents. This thesis is theoretical and empirical. In the theoretical part emphasis is at the elementary terms related to respect and specification relations between authority and education. Attention is also focused on transformations and typical marks of contemporary youth. In empirical part is quantitative research. The aim of this research is to determine what authority means to contemporary youth and if there is some typical characteristics which are necessary for adolescents to respect authority. There is comparison between girl and boy opinions in different types of schools in this research. Data collection method is questionnaire. To evaluate it I use statistical methods. The sample of respondents is random, only criterion is age 15 -19. Main conclusion of this research is that perception of authority is very similar between the adolescents. The most commonly manifested in four areas – respect and admiration, i.e. positive relationship to the authority; admiration based on social status or social role; authority as source of power and dominance with the ability to manipulate with other people, and finally the authority related with concrete people – parents, teachers, superiors. Research did not confirm differences between perception of authority according the type of school. However, there are differences between perception of authority of male teacher and female teacher. These differences took afford in the area of parental authority, specifically in different perception of perception father's authority according to sex of respondents.

Keywords: respect, authority, contemporary youth trends, education, quantitative research, questionnaire

OBSAH

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Vymezení konceptu autorita s ohledem na historický vývoj	9
1.1 teoretické vymezení konceptu autority	9
1.2 historické odlišnosti ve vnímání autority	11
1.3 modely uznání.....	15
2 Pojetí autority v různých kontextech	18
2.1 filosofický, sociologický a pedagogický kontext konceptu autority.....	18
2.2 druhy autority.....	24
3 Vztah autority a výchovy	27
3.1 rodičovská autorita	28
3.2 autorita učitele.....	31
3.3 výchovné styly.....	35
4 Podoba současné generace mládeže	41
4.1 Dospívání.....	41
4.2 znaky dospívání (sociální a morální vývoj).....	44
4.3 Analýza proměn mládeže	47
4.4 trendy současné mládeže v oblasti hodnotové orientace	52
EMPIRICKÁ ČÁST	
5 Popis výzkumu	55
5.1 Cíl výzkumu	55
5.2 Teoretické východisko problému	56
5.3 Výzkumné otázky	56
5.4 Hypotézy.....	57
6 Metody sběru a analýzy dat	58
6.1 Výzkumný vzorek.....	58
6.2 Metoda sběru dat.....	59
6.3 Metody analýzy dat	60
7 Vlastní výzkum.....	61
7.1 Hypotéza 1: Pro žáky není ve vnímání autority rozhodující pohlaví učitele.....	62
7.2 Hypotéza 2: Autoritu vnímají žáci z různých typů škol odlišně.	69
7.3 Hypotéza 3: Autoritu může učitel získat či ztratit typickými vlastnostmi či projevy chování.	71
7.4 Hypotéza 4: Autorita rodičů se liší v pojetí chlapců a ve vnímání dívek.	74
7.5 Další výsledky	82
8 Shrnutí výzkumu.....	84
Závěr	92
Zdroje.....	94
Seznam tabulek a grafů	97
Přílohy.....	99

Úvod

Tématem diplomové práce je respekt k autoritám u současné mládeže. Práce je zaměřená na vymezení pojmů respekt a autorita s důrazem na vnímání těchto kategorií z pohledu současné mládeže. Autorita je pojata nejprve ve svém nejširším kontextu a následně dochází k souhrnu různých definic, popisu druhů a forem autority. Akcent je také kladen na charakteristiku současné mládeže a popis jejích proměn v uplynulé době.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a empirickou část a jejím cílem je definovat obsah slovního spojení respekt k autoritám a snaha poukázat na shodné či rozdílné prvky, které jsou ve vnímání konceptu autority významné pro současnou českou mládež.

Zároveň dochází k porovnání vnímání autority rodiče a učitele se záměrem určit shodné či rozdílné znaky a nalézt případné odlišnosti v závislosti na pohlaví respondentů či typ studované školy. Vzhledem k zaměření pozornosti na oblast české rodiny a školství je čerpáno především z české literatury a z názorů českých odborníků, neboť ti dokážou danou oblast nejlépe charakterizovat. Pro další zkoumání se jedná o nejprínosnější materiál, protože vychází ze stejných zkušeností a poznatky pocházejí z odpovídajícího sociokulturního prostředí.

První kapitola diplomové práce se zaměřuje na vymezení konceptu autority s ohledem na historický vývoj, detailněji jsou popsány modely uznání autority. Druhá kapitola se věnuje pojetí autority v různých kontextech s důrazem na filosofický, sociologický a pedagogický úhel pohledu. Dále jsou s pomocí odborné literatury vymezeny různé druhy autority. Následující kapitola se zabývá vztahem autority a výchovy s akcentem přikládaným rodičovské a učitelské autoritě. Jsou zde také popsány jednotlivé výchovné styly a charakterizován pojem autoritářská osobnost. V poslední kapitole je vyobrazena generace mládeže s ohledem na specifické rysy dospívajících v oblasti sociálního a morálního vývoje. Následně je analyzována proměna mládeže a v oblasti hodnotové orientace jsou popsány trendy současné doby.

Druhá část diplomové práce zahrnuje metodologii, popis a výsledky výzkumného šetření. V empirické části je popsán provedený kvantitativní výzkum, který proběhl metodou dotazníkového šetření. Cílem výzkumu je určit, jak si současná mládež vykládá pojem autority a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám. Dílčími cíli výzkumu je porovnání názorů dívek a chlapců a také srovnání názorů žáků z různých typů škol. V této části práce je popsána metodologie výzkumného šetření, charakteristika výzkumného vzorku s výběrem

respondentů i popis výzkumné metody. Následně jsou uvedeny statistické metody a výsledky výzkumného šetření, které jsou vyobrazeny v grafech a tabulkách. Poté jsou shrnuty stěžejní výzkumné výsledky i s uvedením určitých limitů, které výzkum obsahuje.

Závěr práce obsahuje rekapitulaci jednotlivých kapitol teoretické části diplomové práce, komplexní zhodnocení empirického šetření, odpovědi na výzkumné otázky a celkové shrnutí práce se zhodnocením naplnění předem stanovených cílů.

Poslední částí práce jsou přílohy doplňující informace k proběhlému výzkumnému šetření a dotvářející celkový pohled na zvolené téma diplomové práce, konkrétně je přiložen dotazník prostřednictvím kterého docházelo ke sběru dat a grafy znázorňující některé z výsledků výzkumného šetření.

Současný stav poznání problematiky konceptu autority

Teoretickým vymezením autority z filosofického pohledu se zabýval rusko-francouzský filosof Alexander Kojève (1942), který vymezil tzv. čtyři čisté typy autority. Další studie pocházejí především od Oliviera Reboula, který je inspirován myšlenkami německého sociologa Maxe Webera. V současné době se problematikou autority velmi zabývá německá filosofka Hannah Arendt (1994), která zavedla do vědy pojem krize kultury. Ze sociologického hlediska je možné opřít se o názory Émila Durkheima a chápat autoritu jako sociální vztah či dokonce sociální kapitál. I v této oblasti se práce odvolává na studie Maxe Webera, který vymezil typy legitimizace moci. Autoritu v pedagogickém poli již dlouho zkoumá a popisuje především Alena Vališová (1998, 1999, 2004, 2011), která má mnoho publikací a sborníků věnujících se tomuto tématu. Ani u ní však není možné nalézt jednu univerzálně platnou definici autority.

Druhou nosnou oblastí této práce je generace současné mládeže, jejímuž teoretickému vymezení se z hlediska vývojové psychologie věnuje především Marie Vágnerová (2012) nebo Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006). Dalším odborníkem zabývajícím se současnou mládeží je Petr Macek (2003), který ve své publikaci *Adolescence* odkazuje na spoustu výzkumů. Mnoho výzkumných sond a šetření provádí v oblasti dospívajících Petr Sak (2000, 2002), který je mimo jiné podepsaný pod výzkumy: *Mladá generace a současné problémy české společnosti* (1991), *Vývoj hodnotové orientace mládeže* (1993), *Hodnotová orientace mládeže. Mezinárodní komparativní výzkum* (1998), *Hodnotová orientace* (2000) a další.

1 Vymezení konceptu autorita s ohledem na historický vývoj

Autorita je velmi složitým a ne snadno uchopitelným problémem. Vymezit pojem autorita jedinou definicí, která bude shodná pro veškeré vědní disciplíny a každý člověk bude její význam chápat stejně, není možné. Hannah Arendt tuto skutečnost vysvětluje tak, že slovo autorita ztratilo svůj sdílený smysl a neobsahuje již žádné kolektivní soucítění, jak tomu bývalo v minulosti. Podle této německé filosofky a publicistky tím lidstvo dokazuje, že přišlo o společné chápání světa. V odborné literatuře však nacházíme velkou spoustu různých výkladů tohoto konceptu a mnoho rozdílných úhlů pohledu na problematiku autority.

1.1 teoretické vymezení konceptu autority

Autorita má svůj neochvějný základ v minulosti, neboť poskytovala lidem trvání a stálost. Slovo autorita pochází z latinského pojmu *auctor*, které vyjadřuje tvůrce, činitele, ale také původce a vzor. Další odvozené slovo *auctoritas*, znamená záruka, spolehlivost nebo také návrh, radu a moc. V právním smyslu v době velkých římských řečníků vyjadřoval tento výraz záruku nebo právo na vlastnictví. Jiný výklad slova nám poskytuje Hannah Arendt, která slovo autorita odvozuje od slovesa *augere* znamenajícího zvětšovat, rozmnožovat. Takové pojetí má svůj původ v antice, kde autorita náležela především členům senátu, tedy starším, čímž vzniklo pojetí autority jako úcta ke starším.

Významová nejednoznačnost se však nachází u mnoha dalších autorů. Cathrine Saladin-Grizivatz (2002) poukazuje též na jazykový původ slova a odkazuje na dobu antiky, v níž Římané dle jejího názoru chápali slovo autorita jako tvůrčí či výchovný proces. V dnešním pojetí nejčastěji dochází ke dvěma způsobům chápání autority. V prvním případě v sobě slovo autorita obsahuje vzor, učitele, rodiče či někoho, kdo je nadřazený a jehož úkolem je přivést nás k činnosti. Druhý směr pak vyjadřuje sílu moci uplatňovanou skrz příkazy a prostřednictvím donucování. Saladin-Grizivatz je toho názoru, že evropský směr vývoje pojmu mířil právě druhým směrem ve smyslu přehnané autority a autoritářství.

Odlišný pohled pak poskytují slovníky a encyklopedie, které nabízejí tato vymezení pojmu. „*Tento termín vyznačuje jistý druh vážnosti, obecně přiznávaný vliv, význam, který má určitá osoba, případně instituce a organizace, vyplývající z jejich kvalit, schopností, zásluh, výsledků. Rozlišujeme autoritu faktickou či neformální, kterou jedinec získává tím,*

že úspěšně plní určitou roli, a formální, která je předepsaná organizačním statutem instituce a opírá se mnohdy spíše o nátlak a donucení“ (Malý encyklopedický slovník A-Ž, 1972, s. 74).

Filosofický slovník uvádí následující formulaci *„Věrohodnost, platnost, záruka, případně jejich nositelé. V sociální psychologii mravní vliv a strhující moc toho, kdo se mezi ostatními prosadí bez donucování. V mezním případě splývá s charismatem“ (Durozoi a Roussel, 1994, s. 24).* Definice z Ottovy encyklopedie (2004, s. 70) zní *„z latinského auctoritas moc, vliv; politologicky společenské vztahy založené na nadřazenosti jedné strany nad druhou; a) přirozená autorita – vztah založený na uznání, respektu či obdivu podřízeného subjektu vůči jejímu nositeli, který tak disponuje ve vztahu k podřízenému subjektu neformálním, faktickým vlivem; b) formální autorita – vztah založený na právu ovládajících na poslušnost ovládaných, který se opírá o existenci určitého formálního pravidla, jehož nerespektování je spojeno s hrozbou sankce a donucení.“* Pojem autorita vysvětluje i slovník cizích slov, který ho vymezuje jako *„uznávanou vážnost, úctu, rozhodující vliv, moc“ (Linhart, 2002, s. 49).*

Českou odborníci zabývající se právě autoritou ale také manipulací ve vztazích je Alena Vališová (2004, s. 17), která poukazuje na to, že v současné době je autorita vnímána spíše pejorativně. *„Je to zejména proto, že je obvykle chápána jako praktická manipulativní činnost osob nebo institucí, které autoritu získaly nebo ‚zdědily s úřadem‘ a autoritu zneužívají. K uhájení své pozice používají nikoliv autoritu plynoucí ze stále se obnovující hodnoty jedince či instituce, ale moc.“* Zároveň však autoritu označuje jako *„garanci určitých pozitivních hodnot společnosti, která významně ovlivňuje i rozvoj lidských potenci“ (Vališová, 2004, s. 115).* Alena Vališová, jakožto odborník věnující se problematice autority dlouhou dobu, v mnoha svých publikacích nabízí další vymezení tohoto složitého a těžko uchopitelného pojmu. *„Jedná se o významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.“ (Vališová, 1998, s. 14)* Ve své další publikaci Jak získat a neztratit autoritu (Vališová, 2004, s. 17) nám poskytuje ještě jiný náhled a definuje autoritu jako *„vážnost na ní založenou, převahu a vliv určitých individuí, společenských útvarů, myšlenek a podobně. Této vážnosti odpovídá podřizování se a respekt (vnější okolnosti – tradice, peníze, rod, úřad... a vnitřní okolnosti – nadání, moudrost, rozvážnost...).“*

Vědeckou definici přidala také Kučerová (in Vališová, 1999, s. 73) „*Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“, která v autoritě vnímá silný sociální kontext a význam pro společnost.

Jak je vidět z výše uvedených definic, přestože mnoho z nich obsahuje stejné nebo podobné prvky, není možné najít v odborných knihách, člancích a vědeckých slovnících či encyklopediích dvě shodné formulace, které by pojem autority vymezovaly totožně. Tento fakt dokládá skutečnost, že autorita je celkově ve společnosti vnímána velmi rozdílným způsobem a každý člověk si tento pojem vykládá „po svém“ se zcela vlastním chápáním. Na to má vliv mnoho faktorů celospolečenských, okolností na úrovni prostředí a mimo jiné je to důsledek výchovy. Snahou této diplomové práce je zaměřit se právě na výchovné prostředí rodiny a školy a nalézt společné prvky, které současná mládež považuje jako významné v chápání konceptu autority.

1.2 historické odlišnosti ve vnímání autority

Autorita prošla dlouhým vývojem. Ve svých počátcích byla přirozenou a automatickou hodnotou náčelníků kmene či šamanů, obsahovala především náboženskou a mytologickou představu. V dříve jasně přehledných rodinných strukturách zcela automaticky připadala nejstaršímu muži v rodině, který byl nejváženější. Období středověku pak vycházelo z autority Písma a znalostí starých učenců (Platón, Aristoteles). Vlivem společenského vývoje se však autorita proměňovala v institucionalizovanou moc krále, jehož uznání (a tedy autorita) bývalo spojené s vykonávajícím úřadem a podléhaly mu všechny vrstvy obyvatelstva. Jeden z aspektů našeho současného pojetí autority pochází z myšlenek antického myslitele Platóna (427 př. n. l.). „*Když Platón začal uvažovat o tom, jak zavést autoritu do jednání o veřejných věcech v polis, uvědomoval si, že hledá alternativu jak k obvyklému řeckému způsobu, jímž se postupovalo ve vnitřních záležitostech, tj. k přesvědčování (PEITHEN), tak i k obvyklému způsobu řešení věcí vnějších, tj. k moci a násilí (BIA)*“ (Arendt, 1994, s. 5-6). Autorita živých se ve starověkém Řecku vždy odvozovala a spočívala na autoritě zakladatelů, kteří již mezi živými nebyli. „*Autorita na rozdíl od moci byla zakořeněna v minulosti*“ (Arendt, 1994, s. 20).

Tato skutečnost vysvětluje řeckou a následně i římskou úctu ke stáří, neboť staří lidé byli vnímáni jako blíže ke svým předkům, tedy blíže k posvátné minulosti.

U mladších filosofů (Montesquie, Mommsen) se autorita objevuje jako „více než rada, ale méně než příkaz“ a je chápána jako věta, která má být vyslyšena bez jakékoliv potřeby rozkazu či formy vnějšího násilí. S tím, jak získávala svou důležitost věda a také politická moc, zvětšovala se autorita demokratických myšlenek a touhy po individualismu. Na počátku 20. století byla autorita na úrovni státu či národu chápána jako ztělesnění moci a všeobecně a platně uznávaných hodnot. Taková vážnost náležela osobám, ale také institucím či myšlenkovým ideologiím. Autorita byla v této době postavená na základě citového pouta obdivu a především úcty. *„Takové autoritě se u většiny občanů ČSR těšil např. první československý prezident T. G. Masaryk, který byl zosobněním autority idejí politické svobody, demokracie a humanity“* (Kučerová in Vališová, 1999, s. 70).

V současné postmoderní době je na autoritu nahlíženo opět odlišným způsobem. V posledních letech až desetiletích se hovoří o krizi autority a jejím úpadku. První takové zmínky však nacházíme například už u pragmatického pedagoga Johna Deweyho, který vysvětluje ztrátu autority především jako důsledek přílišné liberalizace společnosti. K velkým diskuzím se však téma krize autority dostává hlavně v šedesátých letech dvacátého století, a to vlivem společenských i politických událostí. Je třeba uvědomit si, že se v této době mění celá společnost a jasná struktura vztahů a sociálních interakcí přechází do skryté hierarchie. Důvodem, proč právě teď dochází ke zdánlivé ztrátě autority, je, že mizí legitimní příčiny moci a lidé ztrácejí význam pro respekt k dané osobě, úřadu či sociálnímu statusu. Takto diskutovaná krize se velmi promítala do oblasti výchovy a vzdělávání, kde bylo (dle tehdejších myslitelů, filosofů i pedagogů) potřeba přehodnotit vztah mezi učitelem a žákem. Najednou byl kladen důraz na individualitu žáků a učitelská role se proměnila z garanta pravdy a vědění (tedy vysoko postavené autority) na průvodce, který dítě pouze doprovází na jeho cestě v poznání. Autorita byla shledána jako nepotřebná až ohrožující přirozený vývoj a rozvoj dítěte dle jeho vlastních potřeb. Na tomto principu vznikalo mnoho alternativních pedagogických směrů, které mají své trvání dodnes. V současné době se provádí mnoho výzkumů (Zdeněk Kolář – Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě, in Vališová, 1999) na téma alternativních pedagogických směrů v souvislosti s autoritou a ukazuje se, že nejenže tyto směry autoritu neodmítají, pouze ji chápou v jiné podobě, než se objevuje v tradičním pojetí, ale rozhodně ani nestojí za poklesem autority. *„Hlavní důvod ponižování autority*

učitele hledejme v jeho sociálním postavení ve společnosti, včetně ekonomického ohodnocení. Zejména je to však velice razantní vstup téměř totální liberalizace do společnosti vůbec, liberalizace, která svou podstatou popírá autoritu“ (Kolář in Vališová, 1999, s. 66). Problém je v tom, že mnoho žáků a studentů v dnešní době není vůbec schopných koncept autority vymezit. Právě zde bychom se měli ptát po příčinách tohoto stavu. Jiný náhled na krizi autority poskytuje filosofické hledisko Martina Strouhala. „Problém je spíš zásadní neschopnost úcty a neochota podřídít se tam, kde se setkáváme s intelektuální a morální autoritou, neschopnost chápat některé věci jako význačné a zavazující. (...) Každý je individualita, každý je svůj – každý má tedy právo požadovat pro svůj názor stejnou míru vážnosti v čistě kvantitativních proporcích společenství, ve kterém žije. Profanace morálky a myšlení – profanace ducha je jiným názvem pro demokratizaci výchovy“ (Strouhal, 2013, s. 101).

Na našem území je vnímání autority dále do jisté míry ovlivněno během historických událostí, neboť dlouhou dobu zde byla uznávaná formální mocenská autorita s tím, že jiná podoba respektu a úcty fakticky neexistovala. Tato skutečnost také úzce souvisí s politickým vývojem v naší zemi a s určitou potřebou „odmítání“ všeho předchozího. Konkrétně lze jmenovat například snahy o zpochybnění patriarchální autority, která dominovala především v minulosti. „Již několik mladých generací se programově rozchází se způsobem života svých rodičů, s jejich hodnotami a kulturou, s jejich vzory, takže identita mládeže je definována skrze principy revolty a jinakosti“ (Strouhal, 2013, s. 98). Proměna tohoto pojetí je vidět v pracovních vztazích mužů a žen, u starších a mladších generací či v rozdílném přístupu ke světu u rodičů a dětí.

Pohled na pojetí autority je do jisté míry zkomplikován a každopádně ovlivněn mnoha sociologickými studiemi, které autoritu spojují a srovnávají s mocí, vládou a sociálním tlakem. Proměnou společnosti dochází ke značným změnám v podmínkách pro vznik autority v makrosociálním prostředí. „V dnešním smyslu se výraz ‚autorita‘ používá ve významu legální, plnoprávné moci, nebo ve smyslu práva řídit nějaké konání, mít moc vychovávat, cvičit či zaměstnávat osoby“ (Kořa, in Vališová, 1998, s. 39). Jako synonyma ke slovu autorita by bylo v dnešní době možné použít slova respekt, úcta, řízení, dominance nebo kompetence. V současnosti jsou tendence nahradit autoritu ve smyslu vnucené síly a moci přirozeným, zvnitřněným a zracionalizovaným postojem. „Úcta

k autoritě ovšem nemá znamenat její absolutizaci, respekt za cenu naprostého podřízení, ztráty svobody úsudku a samostatnosti“ (Kučerová in Vališová, 1999, s. 72).

Jak je již uvedeno výše, velkými změnami prošla autorita také vlivem revolučních změn ve vzdělávání celkově. V současné době, kdy je kladen důraz na demokracii a osobní jedinečnost každého člověka, důraz na svobodu a práva, je pro autoritu stále těžší udržet si své původní místo a především význam a smysl, který měla doposud, tedy své tradiční pojetí. Vnímání autority nemálo komplikují také vládní vrstvy, které se snažily a snaží svou moc legitimizovat a vydávat právě za autoritu. Vlivem velké nejednoznačnosti a roztroušenosti názorů se stále více projevují určité hraniční spory v přístupu k této problematice.

Dvojitý přístup k autoritě

Není výjimkou, že vztah k autoritě se projevuje jako kontroverzní – na jedné straně lidé autoritu potřebují a vyžadují ji, na druhé straně ji odmítají a nerespektují. Mnohdy lidé hledají autoritu proto, aby za ně rozhodovala a přejímala odpovědnost za jejich vlastní jednání. *„Autorita je jim blízká tehdy, když potřebují ochranu před agresivitou ostatních lidí, hledají-li záruku bezpečí a jistoty, pomoc při objevování cest k dosažení cílů, které si přejí a vytyčují“* (Vališová, 2004, s. 24). Zároveň ji však rezolutně odmítají, pokud je v rozporu s jejich představami a přáními. Pokud jim brání ve svobodě a určitým způsobem je omezuje, není žádaná. *„Proto lidé autoritu podporují nebo oslabují podle svých potřeb, požadavků a tužeb. Jde vlastně o proces neustálého hledání kompromisu mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností“* (Vališová, 2004, s. 24).

Svoboda v kombinaci s autoritou je v poslední době poměrně stále více diskutované téma. V nejobecnějším chápání platí, že svoboda jednoho člověka končí tam, kde začíná svoboda jiného. Toto pravidlo vyjadřuje respektování lidských práv a současně nese i povinnosti, které jsou přirozenou součástí každé demokratické společnosti. Svoboda by proto nikdy neměla být chápána jako opak autority, tedy anarchie, bezvládní či doba bez jakýchkoliv pravidel a nerespektování zákonů. *„I svobodě a životu ve svobodě se lidé musejí učit – vhodněji ji ke svému životu využívat, ale ne zneužívat“* (Vališová, 2004, s. 34).

1.3 modely uznání

Pedagogická teorie se velmi často dostane k otázce vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným. „*Různé podoby autority se definují vzhledem k tomu, co jim propůjčuje legitimitu*“ (Strouhal, 2013, s. 95). K této problematice je však možné přistupovat na základě historických představ o cílech výchovy, které obvykle formulovali známí pedagogové či filozofové. Jitka Lorenzová předkládá ve své publikaci Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci (2016, s. 121 – 142) čtyři takové modely. Ze všech jmenovaných se postmoderní doba a její smýšlení o konceptu autority nejvíce odráží v demokratickém pojetí Johna Deweyho, uvedme však stručnou charakteristiku všech.

V prvním modelu nazývaným autorita Logu jako „třetího ve výchově“ dochází k návratu do antiky, kde je vykreslena postava ideálního učitele. Za toho je považována taková osoba, která si je dobře vědoma, jaké poznání skutečně prospívá lidské duši. Takovým příkladem je **Sokrates** (viděný očima Platóna). Podstata učení je tedy založená na jeho obsahu a autorita je tím pádem založená na vztahu k pravdě a k pravdivému poznání. Taková pravda je vyjádřením smyslu světa, tedy logu, který tento model chápe jako určitého prostředníka ve výchovném vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným, který je rovnocenný. Jedná se tedy o „*model pedagogické autority jako autority vůdcovské, průvodcovské i podněcující, jehož podstatou je společné hledání onoho „třetího ve výchově“ jako nalézání nikoli vnějšího, ale vnitřního smyslu*“ (Lorenzová, 2016, s. 123).

Druhý model vznikl na základě myšlenek francouzského filosofa a pedagoga **Jearna Jacquesa Rousseaua**, který byl již výrazně ovlivněn liberálními představami a kladl důraz na individuální svobodu. I on však vnímá pro vztah učitele a žáka jako klíčové osobnost vychovávajícího. Hlavním cílem každého vychovatele by podle Rousseaua měla být ochrana všeho dobrého, s čím se dítě rodí a pouze doprovázení na jeho cestě v rozvoji. „*Skutečnou zásadou této tzv. negativní výchovy je ztrácet čas, aby mohl být, až přijde správná chvíle, v jediném momentu získán*“ (Lorenzová, 2016, s. 123). Rousseau je toho názoru, že autorita pedagoga vychází zcela přirozeně z jeho osobnosti a vychovávaní ji respektují bez jakéhokoli nátlaku a způsobů donucení. Ačkoliv se jedná o velmi idealistickou představu, staví na těchto základech vztahu vychovávající – vychovávaný mnoho reformních pedagogických směrů, které stejně jako Jean-Jacques Rousseau věří, že každý pedagog by měl mít takové vlastnosti a měl by být takovou osobností, která bude uznávaná a uctívána zcela automaticky.

Třetí model autority vychází z americké progresivní pedagogiky reprezentované především reformátorem pedagogiky **Johnem Deweyem**. Ten zastával názor, že škola musí být svým způsobem zmenšeninou společnosti a vztahy uvnitř školy by měly fungovat stejně jako v běžném lidském životě s tím, že velký důraz kladl na demokratické myšlení, v němž spatřoval jediný možný způsob společenského života. Hlavním cílem školy bylo vychovat demokratické osobnosti, které budou schopné podílet se na celkovém životě společnosti. Stejně tak autorita pedagoga má u Deweyho demokratický charakter, neboť vychovávající je součástí celého uskupení a jeho úkolem není předkládat hotové poznatky (ačkoliv vystupuje v pozici garanta vědeckého způsobu poznání), ale podněcovat žáky k samostatné aktivitě, jejímž prostřednictvím získají své vlastní poznatky. *„Poté, co moderní liberální myšlení shledalo všechny společenské instituce opresivními, odmítlo autoritu jako takovou, neboť ji začalo považovat za vnitřně nepřátelskou svobodě, osobní iniciativě, invenci, podnikavosti a vůbec veškeré sociální změně příznivě nakloněné vyjádření a užití svobody, spojilo se tedy s jedinou mocí, která mohla aspirovat na prosazení libertinských postulátů, s mocí ekonomickou“* (Lorenzová, 2016, s. 119). Zde je podle Deweyho začátek zpochybňování jakékoliv autority, zároveň tím ve společnosti dochází ke striktnímu rozdělení lidské svobody a autority. Dle amerického filozofa se tak z těchto dvou konceptů stávají dvě navzájem neslučitelné sféry lidského života. Je však přesvědčený, že lidstvo své autority potřebuje, a proto trvá na jejich novém ustanovení na základě nových, obecně platných principů. Na rozdíl od jiných autorů netrvá na obnově starého a dříve platného řádu autority vycházejícího z minulosti, ale prosazuje formulaci nového typu autority. *„Výsledkem jeho úvahy je tedy nový model či ‚čistý typ‘ autority založený na kooperativním rozumu, umožňující demokratické znovusjednocení autority a svobody“* (Lorenzová, 2016, s. 121). To jsou první zmínky o demokratické autoritě.

Dalším modelem je pojetí autority již zmiňované **Hannah Arendt**, která je přesvědčená o tom, že je potřeba navrátit se k tradičnímu chápání autority, vyjádřeného především poslušností a přísnou kázní. *„Pedagogická autorita tak přijímá u Arendtové podobu odpovědnosti za svět, za jeho kontinuitu a trvání, neboť svět před dětmi nejen zastupuje a podává o něm poučení, ale také ho chrání před předčasným vpádem dětské živelnosti a barbarství“* (Lorenzová, 2016, s. 126). Jedná se tedy o autoritu patriarchálního typu vyplývající z nadřazeného postavení. Takové pojetí je však pro dobu postmoderny velmi vzdálené. Německá filosofka popisuje krizi autority jako ztrátu pouze části autority,

tak jak byla vnímána v západním světě. Je však přesvědčená o tom, že touto ztrátou se začal svět posouvat a měnit. Nazývá to „*ztrátou stálosti a spolehlivosti lidského světa*“ (Arendt, 1994, s. 6). Dle jejího názoru stojí lidé opět na počátku základních problémů společnosti, kterými je hledání pospolitosti a pevného bodu, ke kterému by bylo možné vztáhnout smysl naší existence.

Zde jsou vidět osobnosti z historie, které dokázaly překročit mravní rámec své doby, nepotřebovaly žádné příkazy, nadřazenost, moc ani jiné donucovací prostředky, a přesto se jejich myšlenky a ony samy staly vzácnými a uznávanými personami, které jsou schopné poskytovat nám nové perspektivy a možnost náhledu na věc z jiných úhlů pohledu.

„To nás vede k úvaze, zda v nepřehledné postmoderní situaci není právě toto nejvlastnější smysl autority ve výchově, cit pro perspektivu, který uchovává naději, že se některé jen tušení, a přesto důležité hodnoty nezbytné pro přežití našeho ‚postmoderního světa‘ ukáží nastupující generaci v osobnosti vyučujících jako přitažlivý vzor či je osloví jako výzva k reflexi podmínek vlastní existence“ (Lorenzová, 2016, s. 133).

2 Pojetí autority v různých kontextech

Autorita se ze současného světa rozhodně neztratila, je však potřeba uvědomit si, že se objevuje v jiných souvislostech a tudíž je nutné vnímat ji v jiných kontextech. Autorita, jako nositel určitých reprezentativních lidských hodnot, které jsou obecně uznávané, může být vývojem společnosti nahrazena novou autoritou, která se stane držitelem nových reprezentativních norem. „*Tak jako bez hodnot, ani bez autorit se žádná společnost neobejde*“ (Kučerová in Vališová, 1999, s. 71).

2.1 filosofický, sociologický a pedagogický kontext konceptu autority

Pohled úhlem filosofie

Pro pochopení problematiky autority nahlížené zorným úhlem filosofie se pro základní východiska jeví jako nejvhodnější text Oliviera Reboula o filosofii výchovy (in Strouhal, 2013), jeho definice autority zní následovně „*autorita je moc, jíž je vybaven někdo k tomu, aby působil druhým to, co chce, bez toho, že by se musel utíkat k násilí; moc které vděčí buďto své sociální pozici, své kompetenci nebo svému původu*“ (Strouhal, 2013, s. 94). To jasně ukazuje, že dle filosofického náhledu nikdy nemůže být autorita stavěna na základě moci, násilí a výhrůzek. S tímto názorem se ztotožňuje i Arendtová, když říká, že „*autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje. Síly se používá až tam, kde autorita nefunguje, kde už selhala*“ (Arendt, 1994, s. 5).

Filosofické studie Oliviera Reboula, které jsou do jisté míry inspirovány myšlenkami německého sociologa Maxe Webera, uvádí druhy autority dle míry racionality, kterou je vázaná (Strouhal, 2013, s. 94 – 98). Jako nejiracionálnější forma je uvedena **smlouva**, kterou zavazuje souhlas či potvrzení všech zúčastněných stran. Porušení takové autority pak teorie nazývá podvodem či švindlováním. Dalším druhem je **role experta**, tedy člověka, který má ve svém oboru natolik znalostí a zkušeností, že jsme ochotni vložit mu svou důvěru a nechat se vést, přestože ne vždy rozumíme všem jeho argumentům. Taková forma autority je obvykle prosazována radami a doporučeními a její porušení může být nazváno jako nerozvážnost. Třetí formou je **autorita rozhodčího či soudce**, jejímž úkolem je rozhodovat a ukončovat spory. Jelikož je od takto postaveného člověka automaticky očekávána nestrannost a spravedlnost, vydaná rozhodnutí se nezpochybňují. V opačném případě se jedná o neposlušnost. Čtvrtou autoritu uvádí Reboul jako **autoritu vzoru**, která je pro výchovu jistě nejpodstatnější. V porovnání s předchozími druhy autority má autorita vzoru trvalejší charakter, neboť úcta a respekt vzniká na základě

obdivu nebo prestiže. Přestupek vůči takové autoritě může být nazýván jako nekulturnost či nevzdělanost. Poměrně vysokou měrou iracionální podoby je **autorita vůdce**, která vychází z určité podobnosti se vzorem, ale v této podobě autority je smyslem následování dané osoby a minimálně částečné oslabení vlastní vůle, čímž dochází k jistému „osvobození“ od vlastní odpovědnosti. Jako poslední podobu uvádí Olivier Reboul autoritu **otce-vládce**, která je zcela iracionální, nevysvětlitelná a nezrušitelná, lidé ji obvykle uznávají, protože prostě existuje a vždy tu je. Neuznání takové autority je dle výkladového textu chápáno jako svatokrádež.

Fenomenologický výklad autority, tedy vyložení tohoto konceptu jako něčeho zcela nezávislého na lidském vědomí, lze nalézt také u francouzsko-ruského filosofa Alexandra Kojéva (in Lorenzová, 2016). Ten v problematice autority rozlišuje tzv. čtyři čisté typy. Autoritu **otce** vycházejícího z tradice scholastického učení, v němž je hoden uznání pouze základní zdroj, původ či prvotní základ. Autorita **pána** je pak založena na tradici hegelovské dialektiky, v níž se objevuje především cílevědomá a svobodná volba otroka přežít. Třetí autorita **vůdce** je chápána na základech aristotelské tradice, kde se formuje vztah jedinců ze stejné sociální skupiny, kteří si jsou tím pádem sociálně rovni (např. vztah učitel a žák), neboť by je měla spojovat práce se snahou dosažení společného cíle. Z platónských idejí je pak formována autorita **soudce**, jejímž nezbytným předpokladem je smysl pro uznání spravedlnosti. *„Ochota podvolit se autoritě, uznat její oprávnění a přijmout ji jako vztah poslušnosti se všemi povinnostmi plyne z motivace ovládaných dosáhnout právě těchto cílů, které uznání dané racionality umožňuje“* (Lorenzová, 2016, s. 117).

Poměrně specifický filosofický pohled s odkazem k pedagogickým teoriím nabízí také antipedagogika. Tento pojem poprvé použil Heinrich Kupffer a Ekkehart von Braunmühl ho zpopularizoval. Jedná se o směr rozvíjející se především v sedmdesátých až devadesátých letech dvacátého století, často nazýván jako druhá vlna antiautoritativní výchovy, v základních myšlenkách se nachází mnoho podobností s nedirektivní pedagogikou. Antipedagogika ve velké míře odmítá patriarchální model autority s odůvodněním, že právě na kořenech tradičního pojetí výchovy vzniká jev zvaný trestající či podmíněná láska. Ten může být úzce spojen s černou pedagogikou, jako nejradikálnějším směrem antipedagogiky, která je chápána jako nelidská manipulace

s dětmi založená na pocitech strachu, obav a úzkosti. Vyžadovala přísnou kázeň, tresty za porušení pravidel a řádů a slepou poslušnost. Sama antipedagogika se však vůči černé pedagogice ostře vyhrazuje a stává se jejím velkým kritikem. Jako hlavní šířitelka pojmu „černá pedagogika“ je označována Katharina Rutschyk, německá pedagožka a psychologka, která sesbírala spisy a díla o nátlakové výchově. Základy takové donucovací výchovy můžeme nalézt již ve filosofických myšlenkách Immanuela Kanta, který se odvolává na kategorický imperativ, jako vyšší sílu, či v názorech Georga Wilhelma Hegela, který je přesvědčen o tom, že dítě musí být podřízené dospělému, který ho formuje pro budoucí život ve společnosti. Pedagogové doby osvícení, jenž se k takovému modelu kázní nadřazené autority přikláněli, však kladli důraz také na to, aby byla poslušnost prožívána radostně. *„K dosažení oné ‚radostné‘ poslušnosti však doporučovali tito osvícení pedagogové užívat přísných režimových a kázeňských metod, výhrůzek, fyzických trestů, zbavování svobody, záměrného vzbuzování pocitů viny či zahanbování, uplatňovaných ‚pro dobro dítěte‘, jako projev výchovné zodpovědnosti rodičů a pedagogů, kteří si uvědomují, že výchova je závažný úkol směřující k vyšším duchovním a společenským cílům“* (Lorenzová, 2016, s. 138).

V této souvislosti poukázala švýcarská psychologka a psychoterapeutka Alice Millerová na obrovské riziko transgeneračního přenosu zážitků a zkušeností. Je přesvědčená, že děti, které zažily trestající a podmíněnou lásku od svých rodičů se ve své dospělosti uchýlí ke stejným modelům výchovy svých vlastních dětí. Z hlediska psychoanalýzy popisuje okamžik výchovy, v němž dochází k upevnění si moci nad dítětem a potvrzení své pozice, kterou daná osoba ztratila jako dítě právě v boji se svým rodičem. Vší touto kritikou prolomila Millerová mnoho tabuizovaných témat týrání a zanedbávání dětí. Odmítá tedy výchovu (kterou však chápe pouze ve smyslu manipulativního a trestajícího přístupu k dítěti) a tak jako většina představitelů neautoritativní pedagogiky se zastává názoru, že vychovávající osoba by měla být pouze podporujícím a milujícím pomocníkem.

Pohled úhlem sociologie

Francouzský sociolog Émile Durkheim považuje autoritu za „základ společnosti“ a uvažuje o ní jako o součásti morálního systému a dodává, že autorita může existovat pouze za předpokladu, že druhá strana je připravená tento vztah či závazek přijmout.

Z pohledu sociálních teorií je tedy nutné nahlížet na autoritu jako na **vztah**, který vzniká na základě nezbytných typických znaků a za určitých podmínek. Hlavní podstatou jsou osoby, mezi kterými vztah vzniká „*tento vztah musejí vytvářet minimálně dva jedinci: první, kterému je úcta prokazována a který může spolu s tím prosazovat svůj vliv, a druhý, který tuto úctu prokazuje a tento vliv nechává na sebe působit a podřizuje se mu*“ (Šubrt in Vališová, 2005, s. 65). Z hlediska konstruktivistické sociologie se autorita stává sociální konstrukcí, neboť se jedná o společenský jev, který byl vytvořen společností. Kromě toho je možné pojímat autoritu jako **sociální kapitál**. Tento pojem přinesl Pierre Bourdieu v 80. letech 20. století a vyjadřuje tím autoritu jako prostředek vytvořený člověkem, který není spotřebován, ale je využitý jako vstup pro další „výrobu“ s cílem dosažení většího zisku či většího výnosu v budoucnu. Tento význam vychází z analogie s ekonomickým kapitálem. Držitel takového sociálního kapitálu získává ve společnosti uznání a má velký vliv na status jedince ve společnosti. Zároveň je však nositelem nerovnosti a nerovnost ve společnosti způsobuje. Sociální kapitál je vždy vázán na osoby či určitý okruh lidí, které jsou v trvalých vztazích. Bourdieu takové „lidské bohatství“ chápe jako objem sítě kontaktů, kterými jedinec disponuje a dokáže je mobilizovat pro svou potřebu. Tato služba může nabývat formy hmotných statků, ale hlavně se jedná o služby a protislužby. Stejně jako do finančního kapitálu, je nutné investovat do sociálního kapitálu tím, že jedinec vytváří a především udržuje kontakty. To, že se investice vrátí, pozná člověk podle toho, že sám začne být vyhledáván druhými lidmi.

Sociologickou teorii autority nalézáme také u německého sociologa Maxe Webera, pro kterého autorita představuje **legitimizaci moci ve společnosti**. Dle jeho výkladu může být založena jednak na přinucení, tedy prosazení moci a násilí bez ohledu na potřeby druhých a za druhé na panství, což představuje vnitřní pocit závaznosti vůči nadřazené autoritě. Pojem panství je definován jako „*specifický sociálně psychologický vztah dominance a submise mezi vládoucími a ovládanými, přičemž zcela v logice mocenských vztahů platí, že každá privilegovaná sociální vrstva má tendenci v zájmu udržení své moci vytvářet mýtus o vlastní přirozené nadřazenosti*“ (Lorenzová, 2016, s. 115).

Weber uvádí tři konkrétní typy legitimizace moci (Kořa in Vališová, 1998, s. 39). V prvním případě se jedná o **autoritu tradice**, kterou lidé uznávají proto, že zcela úplně věří danému systému pravidel, zákonů a norem a nemají důvod ji z jakéhokoliv důvodu porušovat či zpochybňovat. Jedná se o historický model, v němž vycházel respekt k lidem

z jejich postavení (konkrétně lze uvést patriarchu v prostředí rodiny, autoritu despotického vládce apod.). Nejvýraznějším pozorovatelným prvkem je slepá a bezbřehá oddanost nadřazené moci a absolutní neschopnost zpochybnění veškerého jednání. Tato autorita se odvolává na minulost a na zavedené zvyky ve společnosti. Druhá autorita, nazývaná **charismatickou**, je založená na myšlence jedinečné vlastnosti nebo dovednosti jejího nositele, která ho tvoří výjimečným. Jde o schopnost nakládat s určitou magickou mocí, v krajním případě chápáné jako tajemná posvátnost. Uznání ostatních lidí získává osoba právě díky své jedinečnosti. Weber však uvádí takovou úctu jako základ autority za velmi chatrný prvek s tím, že často dochází k transformaci do jednotlivých institucí. Posledním druhem autority je ve Webrově pojetí **autorita racionálních pravidel**, která vychází z úcty k zákonům a normám. Základem jsou rozumové argumenty a důvody. Nejedná se tedy o vztah ke konkrétnímu člověku, ale k řádu, jehož je představitelem. Dle Webera vzniká ještě speciální případ sociální autority a to v podobě **byrokratické moci**. „Právě tento typ autority svým způsobem napadl postmoderní diskurz, který si všiml, jak mechanismy byrokratické moci, tak typické pro moderní stát, neviditelně ovládají veřejný prostor“ (Lorenzová, 2016, s. 117).

Možná značně zjednodušený pohled na autoritu může poskytovat její výklad jako představitelky „sociálních rolí“, kdy jednu část vztahu tvoří „nadřazený, vedoucí“ a druhou „podřízený, následující“. „Obě role se vzájemně dotvářejí, doladují, jsou komplementární, ovšem asymetrické (nelze je ztotožňovat). V konečném důsledku je nezbytné respektovat specifikum sociálních rolí a kompetenční pravomoci z těchto rolí vyplývající“ (Vališová, 2011, s. 451).

Pohled úhlem pedagogiky

I v pedagogické oblasti je problematika autority založená na vzájemném vztahu dvou a více lidí, konkrétně vychovávajícího a vychovávaného. Alena Vališová ve své knize *Autorita jako pedagogický problém* (1998, s. 15 – 16) píše, že autorita je sociálním vztahem, který je utvořený mezi nositelem autority a jejím příjemcem a jeho základem je určitý druh dominance s tendencí autoritu spíše vytvářet a submise s tendencí autoritu přijímat. To úzce souvisí s asymetrichostí, kterou Vališová uvádí jako jeden z aspektů autority. Tato asymetrichost vytváří vztah nadřazenosti a podřízenosti, což může pramenit z formální pozice nositele autority či z jeho neformálního postavení. Výchova v tradičním pojetí je však sama o sobě vnímaná jako asymetrický vztah, neboť „kde učitel je nad

žákem, je tím, kdo nese zodpovědnost za nezodpovědného, tím, kdo ví a kdo je tedy silou svého vědění nad tím, kdo neví. Takto mluvíme o autoritě učitele, otce, zkoušejícího, státní instituce apod.“ (Reboul in Strouhal, 2013, s. 93). Hannah Arendt však autoritativně vytvořený vztah vnímá jako *„hierarchickou strukturu, jehož oprávněnost oba uznávají a v jejímž rámci má každý z nich předem určené místo“* (Arendt, 1994, s. 5).

Podle Vlastimila Pařízka (in Vališová, 1998, s. 28-29) je v oblasti výchovy autorita určitým synonymem k vedení lidí, na kterém jsou (prozatím stále) postavené principy školy. Aby však takové vedení bylo kvalitní, je nezbytné, aby obsahovalo následující prvky. Primárně se jedná o poznání, které činí jeho nositele – ve školním prostředí tedy učitele – osobou hodnou úcty, prestiže a autority. Druhým prvkem označuje Pařízek činnost projevující se dovednostmi a schopnostmi. Vztaženo opět na školní oblast, jedná se o umění klást žákům ty správné otázky a činností je nasměrovat a dobře motivovat k samostatnému jednání. Třetím prvkem pak je výkonnost obsahující intenzitu, pracovní nasazení, obětavost i nadšení a zaujetí. A konečně poslední prvek souvisí s mravními vlastnostmi, které jsou nezbytné pro vznik jakéhokoliv vztahu mezi pedagogem a žákem. *„Autorita je vždy výrazem vztahu s ostatními lidmi. Jejím základem je tu cíl prospět skupině, obci nebo státu, ve škole žákům a třídě. Vláda nebo učitel, kteří se starají hlavně sami o sebe, nemohou být slavní a jsou odmítáni, protože škodí celku“* (Pařízek in Vališová, 1998, s. 29). Ve společnosti má autorita významnou funkci, neboť její nositelé mají velký vliv na chování a činnost osob, kteří je jako autoritu uznávají. Podrobněji se bude vztahu autority a výchovy věnovat následující kapitola.

Na základě všech uvedených pohledů v různých kontextech věd vyvstává otázka *„Co tedy autorita vlastně je?“* a nabízí se odpověď, že autorita je lidskou vlastností. Buď ji tedy člověk má anebo nemá. Ukazuje se však, že by neměla být chápána jako psychologický rys člověka, což jasně potvrzuje aspekt relativnosti, který autorita obsahuje, neboť je závislá na mnoha faktorech, které ovlivňují její sociální podmíněnost. V konceptu autority nelze opomenout její dynamiku a aspekt sociálního konceptu. Je patrné, že jedinec nemá stejnou míru autority v různých sociálních situacích, v rámci rozdílných sociálních skupin ani vůči různým lidem či v rozdílném časovém období. Nejedná se totiž o trvalý stav a stejně tak jako je možné autoritu získat je možné o ni i přijít. Nelze ale popřít fakt, že autorita je vždy úzce vázaná na daného člověka, situaci i dobu. *„Autoritu však můžeme pojímat i s důrazem na interiorizaci motivů, hodnot i cílů a identifikaci s nimi. Míru*

autority lze určit na základě pravděpodobnosti, že rozhodnutí učiněná jejím nositelem budou příjemci plnit bez použití některé z forem donucení. Navenek se to může jevit jako určitý automatismus, mechanismus, kdy si spolupracovníci i vedení rozumějí jakýmsi „souzněním“. Kdyby někdo jiný použil stejných postupů jednání, bude reakce zpravidla zcela odlišná“ (Vališová, 1998, s. 15). Autorita a její vytváření bezpochyby záleží na sociálních interakcích mezi lidmi, neboť vždycky vzniká a existuje u určité osoby v závislosti na sociální percepci osob druhých. Tedy kromě určitých osobnostních rysů, profesních znalostí a odborné kvalifikace či vnějšího vzhledu hraje velkou roli schopnost komunikace, strategie jednání s lidmi i určitá míra empatie, jako schopnost vcítění se do pocitů druhých.

2.2 druhy autority

S nejednoznačným vymezením konceptu autorita vzniká i mnoho rozdílných druhů chápání autority. O souhrnný výčet se snažila např. Vališová v knize Pedagogika pro učitele (2011, s. 447 – 448), kde uvádí následující druhy autority a jejich charakteristiky.

V základním měřítku se jedná o skutečnou a zdánlivou autoritu. **Skutečná autorita** je taková, která je založená na přirozeném, vrozeném a nepředstíraném respektu k dané osobě. Projevuje se především vstřícností k člověku a také ochotou plnit jeho pokyny bez hlubšího zkoumání příčin a důvodů. Tento druh autority se vyznačuje trvalostí a soudržností a to i ve vypjatých, krizových situacích, kdy nedojde k odvrácení se od moci autority. Naopak u **autority zdánlivé**, vynucené se objevuje nechuť a neochota k jakýmkoliv požadavkům ze strany nositele autority, neboť zcela chybí opora jeho chování a jednání. Typickým rysem je nedůvěra k autoritativní moci.

Dle jiných kritérií je možné hovořit o **autoritě přirozené**, která vyplývá z osobnostních rysů nebo dovedností a jejím hlavním rysem je spontánnost. Jde o takovou autoritu, která je vázaná na konkrétní osobnost. „Podmínkou vzniku přirozené autority je, aby členové skupiny sdíleli společné hodnoty a cíle, při jejichž dosahování má nositel autority uznávanou převahu či zásluhu“ (Kučerová in Vališová, 1999, s. 69). **Získaná autorita** je naopak vytvořená v průběhu činností člověka, nejčastěji jeho cílevědomým jednáním ale také výchovou. I přestože se jedná o získanou autoritu, předpokládá určité osobnostní rysy, které jsou pro vytvoření si a udržení autority nutné. V určitém smyslu vychází z autority přirozené, někdy ji formuje, jindy ji může omezovat.

V jiném dělení je možné nahlížet na autoritu jako na **osobní**, pramenící z osobnostních a individuálních charakteristik daného člověka. Důležitá je také jeho schopnost orientovat se ve společnosti a společenských vztazích a na přispění k tvorbě sociálních situací. **Poziční autorita** vyplývá z vlivu, který má jedinec díky svému společenskému postavení, což také úzce souvisí s jeho funkcí v daném systému. Základními charakteristikami poziční autority je oficiálnost a úřednost. **Funkční autorita** vzniká na základě plnění zadaných povinností, kvalitě dokončených úkolů či výkonu určité sociální role. Je přímo úměrná a závislá na očekávání druhých lidí.

Kromě toho se mluví také o **autoritě formální**, která plyne z konkrétního postavení jedince v daném systému a v závislosti na jeho aktivitě a činnosti, ale bez ohledu na konkrétní osobnost a její vlastnosti. **Neformální autorita** naopak zcela závisí na lidských a profesních kvalitách člověka, jenž má na ostatní osoby spontánní vliv.

V posledním srovnání je možné mluvit o **autoritě statutární**, která může být ztotožňována s formální (poziční) autoritou, neboť je pro ni určující význam a stupeň postavení v určitém hierarchickém systému. Jedinec přebírá statutární autoritu spolu s převzetím dané role, pozice. Oproti tomu **charismatická autorita** vyplývá z osobnosti jejího nositele a je ovlivňována mnoha vnitřními i vnějšími osobnostními charakteristikami (např. energie sebevědomí, schopnost komunikace, laskavost apod.), které určují míru jejího vlivu. Na základě profesních znalostí a dovedností v určitém oboru je pak možné získat **odbornou autoritu** a především poctivým vztahem k sobě samým, k druhým lidem i ke společnosti a celému světu dochází k rozvoji **morální autority**. Ta je silně určována pocitem humanity.

Všechny výše popsané druhy mohou být různě používány v různých situacích a především v pedagogické oblasti je důležité, aby učitel (ale v širším kontextu vnímání výchovy také rodič) našel vhodnou míru mezi jednotlivými druhy autority, ze kterých vychází různá míra vlivu na vychovávané. Alena Vališová (2011) uvádí, že v dnešní době se užívá pojem globální autorita, který shrnuje komplexní pojetí autority. Dle jejího názoru je důležité, aby se učitelská autorita skládala ze tří dimenzí: kognitivní a oborová, sociální a osobnostní. Jestliže je učitel schopný dostatečně obsáhnout všechny tři složky, měl by pro žáky vystupovat jako nositel autority, který bude všeobecně respektován a uznáván.

Kromě tohoto pedagogického členění je možné uvést ještě psychologicko-sociologické typy autority dle německého filosofa, sociologa a psychologa Ericha

Fromma. Ten uvádí autoritu **iracionální**, které se lidé podvolují na základě strachu. Taková autorita dle jeho mínění bere člověku právo vědět, co je dobré. „*Magická moc autority působí, že se jí přenechává rozhodování ve všech důležitých oblastech, vlastní úsudek je podceněn, vzniká pocit slabosti a závislosti*“ (Lorenzová, 2016, s. 129). Taková autoritativní moc společnost vždy využívá a vykořisťuje, což je základním rysem autoritářské osobnosti. Druhým typem autority je **racionální** autorita, kterou lidé respektují proto, že na ni sami a vědomě přenesou určitou část svých pravomocí. V takovém případě není třeba, aby autorita používala jakýchkoliv zastrašovacích či donucovacích metod. U nositele racionální autority se nepředpokládají žádné „magické vlastnosti“, neboť tento vztah je založen na sociální rovnosti a liší se pouze stupněm vědění nebo schopností pro danou věc. Uznání racionální autority je však časově omezené a vždy je vázané na plnění konkrétních úkolů.

3 Vztah autority a výchovy

Výchova může být chápána jako určitý proces odehrávající se vždy v konkrétním prostředí za konkrétních podmínek. Jiří Pelikán (1995, s. 25) ji definuje jako „*cílevědomou a záměrnou činnost, jejímž cílem je rozvoj osobnosti člověka*“. Výchova má šlechetné cíle, jejím záměrem je předávat poznatky a zkušenosti ze zážitků dalším generacím se snahou naučit mladé co nejvíce, aby tak bylo zabráněno opakovat chyby jejich rodičů. Přesto je její pojetí nejednoznačné a obsahuje velké množství dilemat a rozporů. O tom pojednává například kniha Radima Palouše – Paradoxy výchovy (2009). I přesto má výchovný proces v našem životě nezastupitelnou roli. Vychováváný v něm vystupuje jako prvek, který se dostává do interakce s vychovávajícím. Všechny jednotlivé části jsou určitým způsobem navzájem ovlivňovány. Z pohledu tradiční výchovy je k tomuto procesu nezbytná přítomnost autority jako vychovávajícího. Ani podle Aleny Vališové nemůže být autorita od výchovy v žádném případě oddělena, neboť v obou případech se jedná o zprostředkování hodnot a norem společnosti. „*Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány*“ (Vališová, 1998, s. 18). Prezentace společenských norem pak závisí na stylu výchovy a vzdělávání. V západní společnosti je dokonce autorita jedním z měřítek vyjadřujících kvalitu výchovné práce. Stále více se navíc ukazuje, že výchovná praxe autoritu potřebuje, neboť je (alespoň stále do jisté míry) garantem režimu a řádu.

Přestože existuje v dnešní době mnoho pedagogických směrů, které autoritu ve výchově odmítají, neboť ji chápou jako protiklad svobody, autorita je nejen dle názoru Zdeňka Koláře potřebná. „*Výchova bez autority neexistuje, autorita je imanentní součástí výchovy*“ (Kolář in Vališová, 1999, s. 57). To znamená, že autorita je přímo obsažená, doslova vnitřně spjatá s výchovou. Ačkoliv dnešní doba a moderní pedagogické směry často upozorňují na to, že výchova nesmí být manipulativní a že je třeba nechat dítěti co nejvíce prostoru pro vlastní rozhodování a svobodu, není možné, aby byla autorita z výchovy zcela odstraněna. „*Každá výchova je do jisté míry autoritativní v tom, že napomáhá zařazovat nového člena do dospělé společnosti, učí ho respektovat pravidla, která jsou v zájmu jeho vlastního rozvoje i fungování sociální skupiny*“ (Vališová, 2011, s. 449). Otázkou spíše je, jakým způsobem a v jaké podobě využít autoritu pro formování individuální svobody při zachování jedinečnosti a originality každého člověka.

Vztah autority a výchovy může být nahlížen z hlediska tří rovin, a to pohledem **makrosociální** úrovně, v níž se jedná o nejširší kontext zahrnující vztah autority a výchovy v celé společnosti. Tento vztah vyplývá ze všeobecně uznávaných pravidel a norem. **Mikrosociální** (interindividuální) úroveň je v největší míře charakterizována hodnotami, normami nebo zásadami, které mohou být určovány rodinnou tradicí, školním prostředím anebo například životem a pravidly vrstevnické skupiny mladých lidí. Na této rovině probíhají interakce mezi rodiči a dětmi a učiteli a vychovávanou mládeží. Na poslední **intraindividuální** úrovni se jedinci učí normám a dochází k ovlivňování jejich hodnotové orientace prostřednictvím přímé interakce s druhými lidmi. Tím je určován vývoj osobnosti daného člověka. Tyto oblasti nejsou rigidní a v žádném případě od sebe nejsou oddělné, ale naopak se vzájemně propojují, doplňují a jedna je závislá na druhé.

3.1 rodičovská autorita

Rodina „*skupina osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí*“ (Giddens in Procházka, 2012, s. 102) je základním sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Přestože si jedinec nemůže vybrat, do jaké rodiny se narodí, přejímá nastavené vzorce jednání, chování i myšlení. V ideálním případě se jedná o bezpečný prostor plný jistot, které děti a následně i dospívající potřebují proto, aby získali přehled o fungování společnosti a byli schopni se do ní v pravý čas začlenit. Kromě základních funkcí, které rodina má (klasifikace dle Krause: biologicko-reprodukční funkce, sociálně-ekonomická funkce, ochranná funkce, sociálně-výchovná funkce, rekreační a relaxační funkce a emocionální funkce), existuje pro rodiče v rámci těchto funkcí mnoho úkolů, které je potřeba, aby v rámci svých rodičovských povinností splnili. Jedním takovým úkolem je právě správná výchova dítěte tak, aby ho připravila na život ve společnosti a na jeho vlastní dospělost. A s touto problematikou se úzce pojí téma rodičovské autority.

Na tu je možné opět nahlížet z různých hledisek. Martin Strouhal ve své knize *Teorie výchovy* (2013, s. 97) popisuje autoritu otce-vládce, kterou charakterizuje jako „*první podobu autority se kterou přijde dítě do styku a získává tak první zkušenost s mocí. Autorita dospělého nad dítětem je v tradičním pojetí chápána jako ‚božská autorita‘, neboť dospělý dítě učí, formuje ho, stará se o něj a chrání ho. Jeho hlavním úkolem je připravit ho na samostatný život ve společnosti. K tomu však může dojít pouze, když bude dítě poslušné, uposlechně všechny příkazy a bude se řídit radami dospělých.*“ Toto pojetí se

však s vývojem doby považuje za dávno překonané, neboť v době individualizace a subjektivity, která panuje v posledních desítkách let nejen ve výchově, není na přísné vedení a rigidní výchovu dětí bez ohledu na jejich vlastní názor a potřeby nahlíženo příliš kladně. Tento model se navíc dostává do bodu krize právě v období dospívání, kdy je autorita rodiče nahlížena velmi kriticky.

Z hlediska vývojové psychologie se děti přirozeně musejí stavět do opozice vůči svým rodičům, aby mohlo dojít k procesu odpoutání se od rodiny. Pokud je ale otec nebo matka příliš autoritativní a nedokáže tento proces odpoutávání se respektovat a neumí akceptovat oné soupeření, může dojít u dítěte k nahromadění agrese a proces sebeidentifikace může být prodloužen nebo nebude dokončen v takové míře a kvalitě, v jaké to je potřeba. *„Protichůdné vztahy dospělých k ‚teen-agerům‘ zavinuje potlačený strach ze ztráty autoritativní moci nad nimi. Je třeba si ujasnit, že jsme tuto moc skutečně ztratili, impérium dospělých se zachvívá v základech, nadešla vláda skepticismu, i pokud jde o podnět statutu k autoritě“* (Friedenberg, 1967, s. 15 – 16). Rodič si navíc musí uvědomit, že již nemá právo rozhodovat o životě dítěte v každém ohledu a že je potřeba, aby tyto kompetence převzali dospívající sami za sebe. *„Rodičovská autorita prochází kvalitativní proměnou, dochází k redukci její formálně dané nadřazenosti“* (Vágnerová, 2012, s. 396). V ideálním případě se však pocit respektu a úcty k rodičům po fázi odpoutání vrátí, a to v podobě přirozené, neformální autority. Souvisí to i s náhledem na rodiče a jejich chování, který je v rané adolescenci velmi kritický, ale na přelomu dospívání a dospělosti se opět vrací k realističtějšímu a méně posuzovacímu náhledu. Je třeba poznamenat, že v rodině nejsou vztahy k autoritě upravené nebo nařízené institucionálně, ale závisí pouze na lidských emocích a úzkém vztahu. Dospívající mají potřebu omezit kontrolu svých rodičů, zároveň však potřebují cítit oporu.

V období dospívání obrací mládež svou pozornost obvykle jen k tomu, čeho si váží, co je pro ní zajímavé a především upřímné a opravdové. Rodičovská autorita nemůže být založena jen na výsadním postavení dospělého, na základě formální stránky, tudíž na adolescenty neplatí rodičovské věty typu „protože jsem to řekl, protože jsem tvůj rodič“. To automaticky vede k odporu a odmítnutí takových požadavků. *„Neúčelné ulpívání na formálním postavení bývá výrazem rodičovské nejistoty, bezmoci, event. nedostatečné empatie, což dospívající obvykle nechápu“* (Vágnerová, 2012, s. 403). Na druhou stranu autorita je pro rodiče významnou součástí jejich identity a proto si ji potřebují (alespoň do

jisté míry) uchovat. Velkým problémem je pro dospívající také narušování jejich soukromí a osobní intimity ze strany rodičů, zájímání se o důvěrnosti a přílišný dohled. *„Zvláště podrážděně reagují na starostlivé, sledující pohledy, poznámky či gesta rodičů, vychovatelů“* (Kraus, 1999, s. 78). Jelikož se však dospívající nacházejí v bouřlivém období vývoje, je z velké části na rodičích, aby byli těmi trpělivějšími a projevíli větší pochopení a toleranci.

Výchova dospívajících se liší u otců a matek a rozdílný je i vztah dospívajících k oběma rodičům. Obecně platí, že vztah s rodičem stejného pohlaví může být napjatější. Přístup matky k dospívajícímu mívá podobu žádostí, proseb více spojených s křikem, oproti tomu otec jedná méně emotivně, ale má sklon více operovat svou mocí.

Důvodem k častým konfliktům mezi adolescenty a matkou bývá její stálá snaha pečovat o své děti. Odmítnutí pak mohou brát jako projev nevědku a ne zřídka se matky cítí ukřivděné a ublížené. Mezi matkou a dcerou zpravidla vzniká vztah vzájemné opory, ale *„v období dospívání může být tento vztah ohrožen vzájemnou rivalitou, vyplývající z potřeb dívky zdůraznit své vlastní kvality v oblasti ženské role a z potřeby matky tuto tendenci potlačit“* (Vágnerová, 2012, s. 405). Matka je tak stavěna do pozice konkurentky a zároveň může ztrácet jistotu ve své ženské a mateřské roli. Tolerantnější přístup však bývá ze strany matky k dospívajícímu synovi, mnohdy je méně kritická a syn rychleji a snáz dosáhne své svobody. I jeho vztah k matce je však plný ambivalence, neboť se na jedné straně snaží prosazovat svou mužskou dominanci, zároveň však cítí potřebu matku hájit a chránit. Složitější situace pak může být v rodině, kde chybí otcovský vzor. Pro dospívající chlapce je proces odpoutání za takových podmínek mnohem složitější.

Vztah s otcem v době dospívání hodně souvisí s tím, jaký vztah si se svými dětmi vybudoval během dětství. Přesto pro chlapce představuje důležitou součást adolescence, jelikož se od něj učí nakládat se svou mužskou identitou. K rozporům může docházet ve fázi, kdy dospívající chlapec fyzicky překoná svého otce. Přestože je pro něj otec důležitý, má potřebu se mu vyrovnat a často to jinak než výškou nebo fyzickou dovedností nesvede. *„Otec by měl poskytnout takovou zpětnou vazbu, která by podpořila jeho sebevědomí a zároveň fungovala korektně. To znamená, že by ho informovala o míře přijatelnosti jeho chování“* (Vágnerová, 2012, s. 406). K dcerám naopak otcové většinou mívají větší odstup a do jejich výchovy příliš nezasahují, respektive může docházet na jedné straně k ignoraci

(důvodem je fyzická atraktivita dívek, se kterou otec neumí pracovat a neví, jak k dceři přistupovat) nebo k žárlivému odmítání jejích nápadníků či partnerů.

Zajímavým aspektem v rodinných vztazích s adolescentem je, že rodiče používají pro hodnocení vzájemných interakcí zcela jiná měřítka než adolescenti. Vztah dokáží vnímat ze širšího hlediska. Kvalita vztahů s rodinou však úzce souvisí s kvalitou vrstevnických vztahů, neboť v rodinném prostředí příliš zakazujícím a kontrolujícím dochází častěji k „únikům“ k vrstevnickým skupinám. Navíc se ukazuje, že i když je v období dospívání vliv přátel a kamarádů velmi důležitý, rodiče zůstávají pro adolescenty významní především ve chvílích, kdy se musejí rozhodovat, nebo v krizových situacích. V takových okamžicích se mladí většinou přikloní k názoru matky nebo otce.

Kromě autority skutečných osob z okolí dospívajícího (rodič, učitel) se do role autorit dostávají i „ideální“ postavy nebo bytosti. V současné době jde především o slavné osobnosti, které prostřednictvím moderních médií ukazují svůj způsob života, prezentují své úspěchy či vyčnívají nějakou dovedností (zpěv, herectví) apod. Takový symbolický partner je důležitým faktorem pro sebeidentifikaci dospívajícího, avšak jsou na něj kladeny jiné nároky než na blízké autority. Díky nim adolescenti mohou prožívat idealismus a získávat pocit svobodné volby. Takové autority jim pomáhají řešit vztahy k dospělé generaci i k vlastním rodičům. Velkou výhodou vychovávajících (rodičů, ale i učitelů) je schopnost orientovat se v současném světě. Ačkoliv to nemusí být snadný požadavek, dospělá generace, která je ochotná poznávat nové trendy, se může dospívajícím více přiblížit a pokud dojde k alespoň částečnému pochopení, může nastat porozumění na obou stranách a vzájemný vztah i veškeré interakce jsou pak mnohem klidnější.

3.2 autorita učitele

Sféra, která prošla v posledních letech výraznou proměnou je oblast vědění. Dříve byla dospívající generace v pozici „učících se“, neboli těch, kteří přejímali znalosti a vědomosti od starších a zkušenějších. V souvislosti s tím měli rodiče i učitelé přirozenou autoritu jako nositelé moudrosti. Současná doba však přinesla změnu v přístupu k informacím, což znamená, že mladí již nejsou závislí na znalostech, které jim předají starší. Vlivem rychlé doby plné stále nových technických a technologických změn se navíc generace dospívajících často dostává do pozice „vzdělanějšího a zkušenějšího“ a jsou to

právě dospívající, kteří učí své rodiče a prarodiče a předávají jim své dovednosti. S prodlužující se dobou života navíc stále častěji dochází ke společnému soužití tří generací. I proto je důležité, aby ve vědecké obci došlo k zamyšlení se nad tradičním pojetím vzdělávání a fungováním školy a výuky v klasickém smyslu, neboť je potřeba, aby škola a učitelé reflektovali vývoj společnosti a byli schopni reagovat na aktuální změny. I přesto stále škole zůstává vzdělávací, výchovná i socializační funkce, v jejímž rámci je nutné *„předávání kultury a zachování její kontinuity s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní dále očekávat“* (Kraus, 2008, s. 102).

V období dospívání se pro žáky značně mění vztah ke škole. V současné chvíli nezáleží na školní úspěšnosti a na potvrzení si role školáka, ale důležitá je orientace na budoucnost. Adolescenti začínají nad vyučováním přemýšlet a uvažují, k čemu jim získávané poznatky budou. V tomto vývojovém období je stále znatelnější rozpor mezi požadavky rodiny a požadavky školního prostředí. Nesmíme zapomínat, že *„školní výchova předává rozumné a univerzální hodnoty, jež zpravidla bývají v rodině tak či onak zkresleny a přizpůsobeny jejím potřebám“* (Strouhal, 2013, s. 99).

Pubescenti obvykle docházejí do fáze, kdy jsou jejich školní výkony vyrovnané a určitým způsobem stabilní. Takový osobní standard je *„výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí“* (Vágnerová, 2012, s. 412). Dospívající obvykle plní požadavky učitele jen formálně, aby neměli problémy. Jak již bylo řečeno, hlavní motivací je subjektivní pocit užitečnosti dané látky. Stejně tak se liší postoj k jednotlivým předmětům, důležité je, jestli výuka žáky baví, zda jsou úspěšní a jestli jim požadavky učitelů nepřipadají zbytečné.

Rozdílný postoj ke školnímu prostředí nastává ještě v pozdější adolescenci, kdy se z žáků základních škol stávají žáci/studenti škol středních. Do jisté míry se jedná o povýšení ve společenském postavení, zároveň s tím však stále zůstávají omezené pravomoci a společenská role středoškolského studenta obvykle není stejně vnímána jím samotným a jeho okolím. Tato individuální identita je z velké části tvořena představami adolescentů o jejich budoucnosti a budoucím pracovním zařazení. Důležitým faktorem ve vztahu ke škole je příčina motivace ke školní práci, která úzce souvisí s hodnotou vzdělání. Tu tvoří sám adolescent, ale i rodina, vrstevnická skupina či celková atmosféra školní instituce. Znamky jsou však v tomto období zcela bezvýznamné, neboť pro dospívající

nepředstavují žádný zisk, a proto je motivace většiny středoškoláků poměrně slabá. Z toho často pramení i problém s učitelem. Zde se však nacházejí velké rozdíly mezi středoškolskými studenty, učňovskými obory a studenty víceletých gymnázií.

Zcela přirozeně se mění vztahy k učitelům a projevuje se typická adolescentní kritičnost. Vše je nyní podrobeno zkoumání dospívajících s častým závěrem odmítnutí a netolerance. *„Někdy jde spíš o potřebu demonstrovat kritičnost než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli“* (Vágnerová, 2012, s. 414). Dospívající mají potřebu polemizovat, diskutovat o svých názorech. Pubescenti však občas neumí odhadnout míru svých projevů (nejen verbálních, ale i gesta a mimiku), což si však mnoho učitelů bere osobně a považuje to za drzost a neúctu ze strany žáků. Je však důležité, aby si učitel uvědomil, že dospívající nezpochybují autoritu proto, že ji neuznávají, ale protože jejich vývojovým cílem je autoritou se stát. I v tomto ohledu však dochází k posunu a nastávají změny. *„V současné době narůstá četnost dospívajících, kteří se takto nechovají (neargumentují) a kteří svůj postoj k autoritě projevují jejím ignorováním. Nevymezují se vůči ní, protože pro ně nepředstavuje žádoucí model. Výsledkem je přetrvávání nezralosti spojené s nezvládnutou volností a nejistotou ohledně dalšího směřování“* (Vágnerová, 2012, s. 395). Někteří dospívající mají přeci jen respekt z možných sankcí a formálního postavení učitele, a proto se uchylují pouze k symbolické konfrontaci, neboli vyjádření kritického postoje ne v přímé konfrontaci s učitelem, ale například ve skupině vrstevníků. K takovému symbolickému odporu je možné zařadit zesměšňování, nápodobou, kresbu karikatur či přisuzování různých přezdívek.

Souhrnně lze říci, že vztah ke škole je určitým přeneseným vztahem k celé společnosti a že přístup ke studiu ovlivní sebehodnocení i myšlení a postoje dospívajících. *„Nepřijetí standardních hodnot a norem se může projevit odmítnutím vzdělání jako hodnoty majority či skupiny dospělých. Mnohé adolescentní skupiny mají tuto ideologii, chtějí jiný způsob života, než jaký jim nabízí většinová společnost. Tuto tendenci lze chápat jako jeden z možných projevů adolescentního moratoria“* (Vágnerová, 2012, s. 420).

S ohledem na velké množství času, které dospívající tráví ve školním prostředí, dochází k formování jejich osobnosti bezesporu také osobností jejich učitelů. Přestože především v mladším školním věku či v historických dobách působil učitel jako *„ztělesnění kolektivně sdílených hodnot dané společnosti, jako jejich živý symbol“* (Strouhal, 2013, s. 100), v současné postmoderní době dochází k proměnám vnímání jeho

pedagogické role. Jako svou autoritu adolescenti učitele uznávají jen v případě, že je něčím zaujme, imponuje jim a mohou si ho vážit. Autorita v tomto období vzniká na základě skutečných vlastností a projevů chování učitele, nevychází automaticky z jeho nadřazeného postavení. Dle Vágnerové (2012) je pro dospívající důležité, aby názory a emoce učitelů byly stabilní. Tím získávají adolescenti pocit jistoty. Pokud učitel například bezdůvodně či náhle mění požadavky či způsob jejich hodnocení, neumí se přizpůsobit. Problémem může být také náladový a nervózní učitel, který vyvolává napětí a zvyšuje se tak riziko konfliktů. Naopak vysoce ceněný je smysl pro humor. Velmi důležitým aspektem pro vnímání autority učitele se ukazuje spravedlnost. Dospívající trvají na dodržování pravidel, stále stejném hodnocení pro všechny a důraz kladou také na rovnoprávné jednání. „*Dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem dospívání (...) Tím, že dospělý dokáže oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim může vyrovnat*“ (Vágnerová, 2012, s. 395). Vysoce hodnoceny jsou dospívající generací také profesní schopnosti, konkrétně dovednost vyučovat, dobře vysvětlit látku, přesně vymezit zkušební okruhy a podobě.

I Vališová (2004, s. 57) definuje, co pomáhá učitelům rozvíjet jejich přirozenou autoritu. Uvádí například nezbytnost vysoké profesionální a odborné úrovně, umění vést a řídit tým a schopnost kooperace se skupinou. Pro učitele je také důležité umět komunikovat s žáky, přičemž komunikace by měla probíhat v partnerské rovině. Dobré je, aby byl učitel schopný rozpoznat konflikt, předcházet mu, případně ho umět řešit správným způsobem. Ceněnými vlastnostmi pro dospívající je smysl pro humor, ale zároveň přísnost a důslednost. Celkově by měl učitel vystupovat přirozeně a profesionálně, což podporuje dovednost zvládat své citové vztahy a vztahy k ostatním lidem, především tedy k žákům. Nezbytná je odolnost vůči stresu, který je téměř součástí pedagogické profese. Alena Vališová v knize Jak získat a neztratit autoritu (2004) také definuje faktory, které autoritu učitele oslabují. Jedná se například o nezralost osobnosti, psychické nedostatky a komplexy, nedůslednost v jednání či nerozhodnost. Problémem je na jedné straně příliš velká suverenita a nadřazenost učitele, ale zároveň špatně působí jeho nejistota a nízké sebevědomí. Vzhledem k vývojovým změnám v kognitivní stránce adolescentům velmi vadí nečestné jednání, nespravedlnost a nedodržení daných slibů. Koř'a (in Vališová, 1998, s. 43) píše, že autoritě učitele neprospívají vágní požadavky, trvalá nerozhodnost, měkká poddajnost a bezmocnost. Nejhorší pro adolescentní mládež podle něj však je

nevypočitatelnost kombinovaná s přísností. Tyto teoretické poznatky jsou dále zkoumány v empirické části diplomové práce.

3.3 výchovné styly

Jak bylo řečeno výše, výchovná funkce je jedním ze základních účelů rodiny. Jedná se však o velmi individuální způsob jednání, projevů chování i komunikace směrem k vychovávaným, tedy dětem. Na konceptu celkového způsobu výchovy potomků se podílí mnoho faktorů a je závislý na řadě činitelů. *„Individuální podoba výchovného stylu se odvíjí od celé řady komponent, ale nejčastěji se prokazuje závislost stylu výchovy na emočním vztahu rodičů k dětem a k sobě navzájem, na způsobu kladení požadavků a nároků na děti a na způsobech kontroly jejich plnění“* (Procházka, 2012, s. 107). Klasifikace výchovných stylů velmi úzce souvisí s problematikou autority, neboť se odvíjí od způsobu jejího uplatňování. Výchovný styl však není téměř nikdy uplatňován ve své čisté podobě a obvykle dochází k mísení přístupů v závislosti na výchovné situaci.

E. S. Schaefer rozděluje výchovu na čtyři základní druhy odvíjející se od míry kontroly a přijetí dítěte. (PETERKOVÁ, E. Psychologické služby, www.psyx.cz [cit. 2017-01-25].) Uvádí tak **zanedbávající výchovu**, která je v rovině odmítnutí dítěte a zároveň poskytnutí velké možnosti volby. V tomto směru jsou rodiče obvykle neangažovaní, lhostejní ke způsobu života svého dítěte a často nejsou ani psychicky ani fyzicky zúčastnění. Takové dítě se může projevovat agresivitou, odmítání a vzpurností, protože je zvyklé vykonávat činnosti dle vlastní vůle bez jakéhokoliv omezení. Odmítající lásku, ale vyžadující velkou kontrolu je typ **autoritářské výchovy**, která vyžaduje poslušnost, přísné tresty, prosazuje disciplínu a odmítá jakoukoliv svobodu volby. Dítě vychovávané tímto způsobem může být autoagresivní, neurotické a obvykle mívá problémy v sociálních interakcích. Oproti tomu **ochranářská výchova** charakterizovaná sice vysokou mírou kontroly dítěte, ale zároveň láskyplným přijetím, vychovává děti závislé, zvyklé poslouchat a podřizovat se. I takové děti však mohou být egocentrické a zároveň nestabilní a emočně labilní. Ochránářská výchova je typicky velmi protektivní, shovívavá a nekritická. Jako nejlepší kombinace láskyplného přijetí a vysoké míry autonomie dítěte se jeví **výchova demokratická**, která klade důraz na vlastní rozhodování dítěte, podporu sounáležitosti celé rodiny a logicky odůvodněné a vysvětlené tresty. Dítě, které prošlo takovou výchovou, by mělo být aktivní, nezávislé, schopné samostatného úsudku, tvořivé a dobře adaptované ve společnosti.

V podobných rovinách vymezil model čtyř výchovných stylů také Jan Čáp (1996), který uvádí oblast odmítajícího a akceptujícího rodiče a oblast náročnou a kontrolující a nenáročnou a nekontrolující. V kombinaci kontroly a odmítajícího rodiče vzniká výchovný **styl autoritářský**, odmítající rodič s nenáročnou nekontrolující rovinou se uchyluje k **zanedbávajícímu stylu**, nenáročná a nekontrolující oblast s akceptujícím rodičem je **styl shovívavý** a nejlepší variantou výchovy se opět jeví kombinace akceptujícího rodiče s mírou kontroly, přičemž vzniká **autoritativně vzájemný styl**.

Jiné obvyklé vymezení (Procházka, 2012) definuje výchovné styly ve třech rovinách. **Volná neboli liberální** je taková výchova, která dítě vnímá jako autonomní bytost, která je zcela zodpovědná za svůj život. Taková výchova věří, že dítě samo dospěje a že veškeré poznatky získá samo zcela nenásilnou cestou. Rodiče prosazující takový styl výchovy obvykle vytvářejí pouze optimální podmínky, ale sami nijak nezasahují a dítě neformují. Pokud jsou přeci jen na dítě kladeny nějaké nároky, není kontrolováno jejich dodržení. Důvodem volné výchovy může být i nedostatek času ze strany vychovávajících. Tento styl podporuje v dítěti jeho kreativitu, tvorbu a svobodu. Na druhou stranu může docházet k problémům v konfrontaci s pravidly školy nebo v zaměstnání, neboť vychovávání nejsou ochotní přistoupit na kompromis a neradi se podřizují. Liberálním stylem výchovy nepochybně dochází ke zvýraznění ega dítěte, což může být v určitých situacích výhodou i nevýhodou.

Dítě vychovávané tímto stylem může mít velmi nízký výkon, který není motivován a pozornost často bývá roztržštěná. Při práci může působit chaoticky a jeho činnost bývá neefektivní.

Demokratická výchova představuje určitý kompromis mezi volným a autoritářským přístupem. Obvykle se jedná o nalezení vhodné rovnováhy mezi požadavky (právy) a povinnostmi dítěte. Důraz je v tomto výchovném stylu kladen na diskuzi a debatu o názorech. „*Základem je systém pravidel, která jsou diskutována, dále osobní příklad rodiče (základ jeho přirozené autority) a poskytování nezpochybnitelné (a nezpochybňované) podpory dítěte*“ (Procházka, 2012, s. 108). Zachování autority rodiče je nutný a nezbytný rys demokratické výchovy, avšak v této souvislosti je nositel autority vnímán jako ten, který je autorem svého života a je schopný ho sám tvořit a měnit věci kolem sebe i sebe samého. V tom se značně rozchází s principem autoritářské výchovy. Tento styl pomáhá v utváření zralé sociální osobnosti.

Autoritářská výchova je typem výchovy, která nedává dítěti téměř žádný prostor pro svobodu a možnost volby. Emocionálně je vztah mezi rodičem a dítětem spíše chladný anebo konfliktně vypjatý. Dítě obvykle dostává příkazy či zákazy, které musí bez kompromisů plnit. Ne ojediněle je součástí autoritářské výchovy i fyzické trestání a manipulace prostřednictvím odměn a trestů. Tento výchovný styl může narážet na překážky především v období dospívání dítěte, které by mohlo mít tendence utíkat z rodiny k vrstevnickým skupinám, čímž se může stát ohroženější k sociálně-patologickým vlivům.

Při uplatňování tohoto stylu ve školním prostředí se učitel obvykle nezajímá o individuální potřeby dítěte. Jeho cílem je uniformní výchova a často pouze frontálním způsobem předání základních znalostí a vědomostí s tím, že na žáky jsou kladeny vysoké nároky a učitel trvá na jejich přísném dodržení.

Tento výchovný styl vychovává osoby závislé a submisivní, které obvykle nejsou příliš kreativní a iniciativní. Mohou se také projevovat zvýšenou agresivitou k autoritám.

U některých autorů dochází k rozlišení vnímání autoritářského a autoritativního stylu výchovy. Rozdíl v tomto pojmosloví vnímá i Novotný (Novotný in Vališová, 1998, s. 81 – 82), který v **autoritativním stylu výchovy** charakterizuje vychovatele jako náročného vůči dětem, ale zároveň přímého a pevného v jednání. Autoritu dle jeho slov uplatňuje skrze logické formulace svých požadavků na věcném základě, zároveň je ale ochotný o nich diskutovat. Pozitivní vliv autoritativního stylu výchovy vnímá ve schopnosti samostatného sebeřízení, uvědomění si své hodnoty a v rozvoji sociálních kompetencí dítěte. Oproti tomu **autoritářský styl** popisuje jako důslednou poslušnost a snahu řídit jednání dítěte skrze odměny a tresty. V tomto stylu výchovy zcela chybí volnost a prostor k samostatné aktivitě. V konečném efektu se středobodem výchovného působení stává vychovatel a na místo původních cílů nastupuje kázeň.

Autoritářská osobnost

O autoritářské osobnosti mluvíme zhruba od čtyřicátých až padesátých let dvacátého století, kdy vznikala teorie osobností na základě vědeckého zkoumání Ericha Fromma a T. W. Adorna. Jednalo se o přirozenou reakci na tehdejší politické události – vznik fašistických a nacistických hnutí, které měly ve svém čele vždy velmi výrazné osobnostní typy. V této souvislosti stojí za zmínku zamyšlení, jak je možné, že takový typ osobnosti se dokázal v tak obrovské míře prosadit právě v Německu – velmi vyspělé zemi s vysokou úrovní kultury i filosofie?

Německý filosof Theodor W. Adorno, jeden z nejvýznamnějších představitelů frankfurtské školy, se svým týmem provedl v roce 1950 výzkum různých psaných i mluvených projevů nacistických vůdců a lidí podporujících myšlenku fašismu a našel určitý typ osobnosti s patrnými znaky předsudků, rasové či náboženské nesnášenlivosti a antisemitismu. Výsledkem jeho dalších výzkumů bylo zjištění, že tyto autoritářské osobnosti prožívaly v dětství tvrdou disciplínu a jejich úcta k autoritě byla zakořeněná velmi hluboko, čímž se u nich hromadila agresivita a frustrace a tu poté obracely vůči „obětním beránkům“, které představovaly právě národnostní, etnické nebo náboženské menšiny. *„Autoritářská osobnost se vyznačuje černo-bílým myšlením, nesnáší dvojznačnost a nesrovnalosti. Rigidita se objevuje i v mezilidských vztazích: autoritářský člověk dává přednost situacím s jasně vymezenými sociálními hranicemi a statusy, osobní blízkost mu vadí“* (Výrost, Slaměník, 2008, s. 36).

Vymezením znaků charakteristických pro autoritářskou osobnost a jejím obecným popisem se dále zabývala také Alena Vališová (1999, s. 85 – 88), která zobrazila autoritářskou osobnost jako člověka s neměnnými, rigidními názory a postoji, který velmi lpí na zvyklostech a tradicích, je konvenční a velký důraz klade na pevné hodnoty, které se neobměňují. Přirozeností takových lidí je přisuzování vlivu vnějším (až mýtickým) příčinám a naopak opovrhování jakýmkoliv psychickým stavem. Často se u nich však hromadí agresivita, která se může projevovat například v trestech osob porušující autoritou nastavené normy a řád. Podle dalších výzkumů se jedná o lidi, kteří kladou velký důraz na socioekonomický status a ve společnosti požadují jasné hierarchické rozvrstvení obyvatelstva. Objevuje se u nich cynismus, dehumanizace až opovrhování člověkem, který neodpovídá jejich nadřazeným představám. Dále se může objevovat fobie, iracionální strach a pocit ohrožení přicházející z vnějšího „nepřátelského“ světa. Také Vališová se pozastavuje nad dětstvím autoritářských osobností a uvádí, že prošly velmi přísnou výchovou, jejímž důsledkem je poslušnost vůči autoritám a mocenským představitelům. Osoby s autoritářskými rysy osobnosti mají tendence idealizovat si autoritu a často uznávají kult síly a vůdcovský princip světa. Zároveň poukazuje na změněnou stránku sexuality, přisuzování nadměrného významu sexu až puritánskou chlípnost.

Fromm je toho názoru, že osoby s autoritářskými rysy osobnosti mají velmi nízké vlastní sebevědomí a tudíž se potřebují spojit s něčím mimo jejich osobnost a získat tak sílu, která vlastnímu já chybí. Jako zcela typické uvádí jejich vysoký intelekt, ale zároveň již zmíněné dichotomní myšlení, tedy extrémní myšlení, které uvažuje pouze ve dvou

rovinách: černá-bílá, my-oni, a nepřipouští možnost žádného kompromisu ani jiného pohledu na věc.

Alice Millerová se domnívá, že autoritářská osobnost vzniká na základě touhy a potřeby obnovit moc, která byla ztracená v dětství v souboji s příliš nadřazenou rodičovskou autoritou. V jejím pojetí se však jedná o přirozený proces výchovy, a proto se zamýšlí nad skutečností, zda je taková výchova v pořádku.

Německý psychoanalytik a spisovatel Wolfgang Schmidtbauer uvádí, že mnoho rysů autoritářské agrese je možné objevit v jím popsaném syndromu pomáhajícího. Tedy takového člověka, který utíká před svými vlastními problémy a prostřednictvím práce s klienty si léčí vlastní nedostatky, zvedá si sebevědomí a posiluje narcismus. *„Autoritářská osobnost je svou povahou hluboce deficitní, proto může být přitahována možnostmi působit v oblastech, kde má již ze samotné povahy hierarchie sociálních vztahů zajištěnou formální moc, tedy i ve škole“* (Lorenzová, 2016, s. 131). Projevy autoritářské osobnosti ve školním (případně pomáhajícím) prostředí jsou však vysoce rizikové, neboť hrozí obrovská manipulace s žáky/klienty a v dnešní době stále více dobře skrytá hostilita, tedy nepřátelské jednání s tendencí ublížit jiné osobě nebo skupině lidí.

Erich Fromm přichází v této souvislosti s pojmy autoritářského a humanistického svědomí. **Autoritářské svědomí** (heteronomní, odcizené) je nazývané takové svědomím lidí, kteří jsou oddáni bezvýhradnému poslouchání příkazů autority. Dochází u nich ke zvnitřnění požadavků autority tak, že je jedinec přijme za své vlastní. Jsou tak vlastně v souladu se svědomím a osoba s heteronomním svědomím je schopná vykonat jakýkoliv příkaz. Svým způsobem dochází k přesahu vlastní vůle, a jelikož tím člověk zcela ztrácí pocit vlastní svobody a zároveň odpovědnosti, může se v některých situacích jednat o velmi nebezpečný typ svědomí. Člověk s takovým typem svědomí vyvolává bez problému v ostatních lidech strach, nátlak a nárokuje si bezvýhradnou poslušnost. Zároveň odmítá jakýkoliv dialog. Naopak člověk s **humanistickým svědomím** (tzv. autonomní, neodcizené) jedná vždy takovým způsobem, za který se on sám cítí být zodpovědný. Autorita osoby s humanistickým svědomím je tou žádanou autoritou, která neobsahuje skryté motivy manipulace a vyžaduje poslušnost jen pro sebe samou. Obvykle se řídí morálními principy a zároveň představuje morální věrohodnost. *„Taková autorita předpokládá u svého nositele zralost osobnosti, osobní integritu, sebedopochopení a sebedůvěru, onen patetický průlom k vlastní nezaměnitelné existenci, jež nepochybně*

tísňená také úzkostmi a obavami, má natolik hluboký smysl pro etický rozměr lidského vztahu, že nevykořisťuje druhé a unese riziko nepochopení“ (Lorenzová, 2016, s. 132).

4 Podoba současné generace mládeže

Petrusek v Sociologickém slovníku (1996, s. 635) definuje pojem mládež následovně „*termín označuje buď nepřesně ohraničenou věkovou skupinu, nebo sociální kategorii vymezenou specifickými biologickými, psychologickými a sociologickými znaky. Příslušníky mládeže mimo jiné spojuje to, že se nalézají ve stejném životním cyklu nazývaném mládí a že jsou stejnou generací*“. Jedná se o zvláštní sociální skupinu, která se nevyskytuje ve všech kulturách, například přírodní národy mají jasně vymezené období dětství, po kterém následuje dospělost. Pro kultury západních zemí je však dospívání velmi specifickým obdobím lidského vývoje, které má své typické charakteristiky. „*Jde především o zvýšenou míru kritičnosti, touhu po samostatnosti, svobodě myšlení a jednání, o značné sebevědomí*“ (Kraus, 1999, s. 77).

4.1 Dospívání

Vymezit období dospívání věkovou hranicí je poměrně obtížné a mnoho psychologů se v názorech liší. Nejčastěji se dospívání ohraničuje roky 15 – 19, ale spodní hranice může být až 11 let, horní 22, výjimečně i 25 let. Petr Macek vymezuje dospívání ve své knize *Adolescence* (2003) 10 až 20 rokem, což se shoduje i s vymezením Marie Vágnerové (2012). Erik Erikson říká, že neexistuje žádná pevná hranice, neboť v dnešní době zcela chybí přechodové rituály, které by období dětství a dospělosti jasně oddělovaly. Obecně se tedy jedná o přechodové období mezi dětstvím a dospělostí, přičemž tranzitivní charakter nastává ve třech oblastech. Konkrétně dochází ke změnám biologickým, kdy nastává dozrávání pohlavní soustavy a spuštění hormonálních procesů typických pro dospělé tělo. Následně ke změnám sociálním, které se projevují především začleňováním se do společnosti, potřebou patřit do určité skupiny, změnami v postavení i v hodnotové orientaci a také vytyčováním nových životních cílů a úkolů. Přechod nastává také ve stránce osobnostní, neboť dospívání je obdobím hledání a vyjadřování své osobnosti a vlastní svébytnosti. Dochází ke konfrontaci s autoritami. „*Názory a rozhodnutí autority neakceptuje zcela bezvýhradně, jak to činí mladší děti, ale přemýšlí o nich a hlavně diskutuje. Vzhledem k tomu, že umí uvažovat i o jiných možnostech, tak je hledá. Pokud možno takové, které se od názoru autority odlišují*“ (Vágnerová, 2012, s. 395). Tím se vymezuje vlastní já.

Získání vlastní identity je také hlavním vývojovým tématem období adolescence německého psychologa Erika Eriksona. Ve své teorii Osm věků člověka (in *Životní cyklus*

rozšířený a dokončený) popisuje „*Po ukončení dětského období vývoje je v průběhu biologického a psychologického dospívání úkolem mladého člověka ustavit si pevné pojetí vlastního já, svého místa a smyslu v životě*“ (1999, s. 72). Vše, co bylo v dosavadním životě jedince přirozené a vyřešené, se opět objevuje jako velký problém a nastává konfrontace s tím, jak člověka vidí a hodnotí druzí lidé, a jak vnímá on sám sebe. Pokud jedinec obdobím dospívání projde úspěšně, jeho získanou ctností je, dle Eriksona, věrnost.

Někteří psychologové dlouhou epochu dospívání ještě rozdělují na dvě vzájemně provázaná vývojová období – pubescenci a adolescenci. Z anglicky mluvících zemí k nám pak ještě pronikl pojem teenager, který označuje skupinu jedinců ve věku od 13 do 19 let, neboť v angličtině končí dané číslovky na –„teen“.

Pubescence, raná adolescence (11 – 15 let)

Název je odvozen od latinského slova „pubes“, což znamená ochlupení a představuje jeden z nejviditelnějších znaků změn tohoto vývojového období. Zároveň dochází k výskytu druhotných pohlavních znaků, k růstové akceleraci a k již výše zmíněnému dozrávání pohlavních orgánů a tím nabytí reprodukční schopnosti. Tělesné dospívání je nejvýraznější a také nejdůležitější změnou v tomto období. Kromě toho dochází ke změně způsobů myšlení, přichází abstraktní uvažování (i v takových variantách, které neexistují) a vlivem hormonálních změn se mění také emoční citění a prožívání. Z hlediska sociálního dochází k odpoutání se od rodičů a velký význam získává přátelství, vliv vrstevnických part a také první partnerské vztahy, které ovšem nemívají potřebnou hloubku a obvykle se z nich nestane trvalý svazek. Jelikož se jedná o období hledání, mají pubescenti často potřebu se odlišovat, a tudíž dochází k nápadným úpravám zevnějšku. Dospívající také žijí specifickým životním stylem a charakteristické pro ně je lehké experimentování a hledání hranic. Velmi důležitým mezníkem tohoto období je ukončení povinné školní docházky, dříve poměrně pevně stanoveno 15. rokem, v dnešní době dochází k posunu do starších let.

Adolescence, pozdní adolescence (15 – 20/22 let)

Po obvykle bouřlivém období pubescence nastává klidnější adolescence (v latinském překladu dorůstání, dospívání, mohutnění), ve které se jedinec zpravidla zaměřuje na budoucnost a snaží se svému životu dát pořádek a smysl. Stále však dochází

k určitým rozporům a přechodovým fázím, například v oblasti psychického a fyzického dozrávání a také v rozporu mezi jednotlivými generacemi, neboť dětský svět je již daleko za adolescentním myšlením a prožíváním, zároveň však svět dospělých je ještě příliš vzdálený.

Velkým tématem adolescence je hledání vlastní identity a zaměření se na otázky kdo jsem a co udělám se svým životem. Toto hledání je ještě častěji doprovázeno různým experimentováním, vyhraněnými názory a odporem proti většinové společnosti. *„Mladí lidé odmítají především normy a hodnoty, které jim dospělí ukládají. Nechtějí se přizpůsobovat danému řádu, preferují jiné hodnoty než ty, které se jim předepisují. I když u nich už nejde zpravidla o projevy anarchické pubertální revolty, setkáváme se u nich s hlubšími, byť navenek lépe maskovanými, negativními postoji k názorům a životním zásadám dospělých“* (Souček, 1967, s. 84). Pro dospívající je nezbytné, aby poznali své vlastní hranice a aby sami sebe „zažili“. Velkým tématem je také budoucnost, kterou představuje dospělost a veškeré znaky, které k ní patří. Adolescenti se nacházejí před úkolem vzít na sebe určité povinnosti a přijmout zodpovědnost. Nejnaléhavěji se to projevuje v oblasti orientace na budoucí povolání, v profesní přípravě a v oblasti mezilidských vztahů, neboť dochází k navazování vážných a hlubokých vztahů a to nejen partnerských, ale také erotických a přátelských. Významným bodem proměny v sociální oblasti je ukončení profesní přípravy a nástup do zaměstnání, či pokračování ve studiu na vysoké škole. Tím dochází buď k dosažení, nebo k oddálení ekonomické samostatnosti. *„V našich sociokulturních podmínkách je ekonomická nezávislost považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv“* (Vágnerová, 2012, s. 371). V dnešní době, kdy je však na profesní přípravu a na nutnost vysokoškolského vzdělání kladen stále větší důraz, dochází k posouvání oné ekonomické samostatnosti a více či méně vědomě tím společnost prodlužuje dobu dospívání. Na druhou stranu je určitá ekonomická nezávislost nezbytná součástí moderní doby a na studující adolescenty/mladé dospělé tak vzniká obrovský tlak, neboť je nutné, aby byli alespoň částečně ekonomicky soběstační, ale zároveň se musejí věnovat studiu. *„Role vysokoškoláka nemá jednoznačně status dospělého“* (Vágnerová, 2012, s. 372). Zároveň dochází v této době k rozvoji vztahů mezi vrstevníky, obvykle se uklidňují pubertou rozbourené vztahy s rodiči a význam získávají partnerské vztahy. Adolescenti také budují vlastní identitu, začínají aktivně nakládat se svým časem, operují svými dovednostmi a vědomě řídí vlastní život.

Pro adolescenci Petr Macek (2003) popisuje několik kritérií, která ji vymezují. Počátek tohoto období obvykle určuje biologické kritérium, neboť začátek adolescence je spojován s plnou reprodukční schopností. Ukončení dospívání pak určuje kritérium psychologické, které představuje dosažení vlastní autonomie, kritérium sociologické, kdy jedinec plně přijme roli dospělého člověka a kritérium pedagogické, které se projevuje dokončením vzdělání a získáním profesní kvalifikace.

„Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje“ (Vágnerová, 2012, s. 372).

4.2 znaky dospívání (sociální a morální vývoj)

Velmi výrazným jevem v období dospívání je dorůstání do společnosti, tedy socializace. V přerodu z dítěte do dospělého dochází ke zkoušení mnoha rolí a především k potvrzování si vlastní pozice. Dochází k vymezení pozic a to hlavně v rodině a ve škole. *„Pubescent odmítá podřízené postavení, resp. odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat nadřazenou pozici jenom tehdy, když je přesvědčen, že si ji zaslouží“* (Vágnerová, 2012, s. 395). Mladí lidé bývají velmi kritičtí ke světu dospělých a k jejich jednání a chování. To je způsobeno především potřebou adolescentů prožívat rovnoprávnost, z čehož pramení i velký důraz kladený na spravedlnost. Tato skutečnost se odráží v druhé části diplomové práce, kde je popsáno provedené výzkumné šetření. Kritičnost v životě dospívajících není ničím novým, neboť stejnou potřebu spravedlnosti pocítují jak v oblasti vrstevnických vztahů, tak jsou kritičtí i sami k sobě, i když tento jev nikdy nesmí ukázat navenek. V konfrontaci s dospělými je to však v životě adolescentů něco nového, a proto je k takovému jevu upřená větší pozornost všech. Vždyť do této doby byla role dospělých téměř bezvýhradně uctívána a najednou dochází k velmi kritickému nahlížení, což představuje rapidní proměnu. *„Mladá generace je typická svým zápalem, úsilím naučit se jednat ve smyslu dosažení svých předsevzetí. Vidí zpravidla nově to, na co si starší generace již zvykla“* (Kraus, 1999, s. 83).

Mnoho proměn nastává v jednotlivých sociálních skupinách. Rodina stále plní funkci bezpečného zázemí poskytujícího oporu, ke které se může dospívající kdykoliv vrátit, zároveň však dochází k odpoutávání se a k získávání jistoty ve vlastním jednání. A právě proto, aby došlo k fázi odpoutání, je třeba, aby byly rodinné vztahy podrobeny

kritickému zkoumání. Jak píše Říčan (2014, s. 274) „*rodiče se dospívajícím často jeví jako omezení, staromódní a nemožní*“. Je to však v pořádku, neboť všemožnými výhradami vůči dospělým se formuje vlastní osobnost dospívajícího. Na konci období dospívání dochází ke stabilizaci vztahů, a přestože se adolescent odpoutal z těsnější vazby, rád se do sociálního prostředí rodiny vrací. Další významnou skupinou je škola, která je pro adolescenty nezbytná v profesní přípravě. Školní úspěšnost nyní není projevem společenské prestiže ani měřítkem vlastních schopností, ale jedná se spíše o nezbytnost pro následné zařazení do společnosti, určitou podmínku pro přijetí do dalšího stupně vzdělávání či ukazatelem sociální hierarchie z hlediska následné profesní příslušnosti.

V pozdní adolescenci přebírá část funkcí školy prostředí pracoviště, v němž dochází k vytvoření analogických vztahů jako ve školním prostředí, s tím rozdílem, že v práci bývá často jasně vymezená hierarchie postavená právě na společenských rolích. Velmi důležité jsou pro mládež také vrstevnické skupiny, se kterými se pubescenti obvykle identifikují, přijímají jejich normy a získávají díky nim emoční, sociální i osobnostní oporu. Velmi často dochází v takovém prostředí k navazování pevných přátelství a také prvních vážnějších partnerských vztahů. Je to prostředí, ve kterém se dospívající v tuto chvíli nejvíce učí a získává zkušenosti nezbytné pro začlenění se do světa dospělých. V pozdější adolescenci je skupinová identita upozaděna a hlavní význam zůstává na individuálním sebevymezení.

„V období adolescence je třeba rozlišovat postoj dospívajících ke společenským konvencím, který bývá spíše odmítavý a k morálním normám, které v takové míře zpochybňovány nejsou, i když se dospívající snaží najít jejich smysl a v závislosti na svém aktuálním postoji i jednat“ (Vágnerová, 2012, s. 445). Na základě Kohlbergova vymezení stádií morálního vývoje je možné zařadit většinu adolescentů do druhého stádia, tedy tzv. konvenční morálky, konkrétněji do čtvrtého období nazvaného orientace na řád a zákon. Mládež chápe normy jako obecně platné a závazné pro všechny, je si vědoma jejich společenského významu. To úzce souvisí s potřebou spravedlnosti. Jakmile jsou dospívající schopni uvažovat abstraktně, mohou pochopit i podstatu morálních pravidel. Velkou roli však hrají vlastní prožitky, které jsou pro mládež mnohem více určující než pouhá znalost norem. *„Schopnost přemýšlet o různých alternativách vede adolescenty k odmítání automatické akceptace dosud respektovaných norem, především sociálně konvenčních pravidel“* (Vágnerová, 2012, s. 446). I kdyby dospívající v závěru svého

poznání dospěl k názoru, že platný řád a normy jsou nejlepší možné (což se v mnohých případech stává), je nutné, aby si prošel celou fází zkoumání, vymezení se proti pravidlům a následně je přijal za své, ne vnucené či nařízené nějakou „vyšší mocí“. *„Názor authority už není přijímán jako kritérium správnosti určitého jednání“* (Vágnerová, 2012, s. 446). Přístup hledání generalizovaných principů, které by zajišťovaly spravedlnost pro všechny, je možné nazvat morálkou obecné spravedlnosti, které se dospívající snaží dosáhnout. V tomto ohledu může být mládež velmi nekompromisní, neboť věří v absolutní a bezpodmínečnou platnost daného řádu bez výjimek. Často se tak některé jejich názory mohou jevit jako velmi radikální. Ve svém myšlení se řídí morálkou sociální konformity a neberou ohled na sociální postavení ani kontext situací. Určitá diferenciací významů a nahlížení i z dalších úhlů pohledu se u dospívajících objevuje až v období pozdní adolescence. Souvisí to s ubývajícím závislostí na skupině a se zvyšováním vlastní sebejistoty.

Ke zlomu dochází ve starší adolescenci, kdy jsou jedinci již schopni přijmout pravidla jako nezbytný požadavek pro usměrňování chování společnosti, ale vždy se ptají, zda to právě takto je správně. V měřítku morálky dle Kohlberga je možné říct, že se posunuli do úrovně postkonvenční morálky. *„Ta je založena na osobně akceptovaných hodnotách a principech, které platí nezávisle na jakékoli autoritě či normativním systému a s důrazem na osobní zodpovědnost“* (Vágnerová, 2012, s. 449). Dle Vágnerové však adolescenti uvažují v této rovině morálky jen občas, především v určitých kritických situacích. V běžném životě zůstává etické smýšlení v konvenční rovině.

Adolescentní moratorium

Náročné období dospívání může být také spojeno s odkládáním role dospělého a umělém setrvávání v adolescenci. V této souvislosti mluvíme od adolescentním moratoriu, které vyjadřuje právě odklad vstupu do dospělosti. Erikson (1999) nazývá moratoriem celou adolescentní mysl, neboť je přesvědčený, že dospívající se nachází mezi dětstvím a dospělostí a stále váhá mezi morálkou, kterou si osvojil jako dítě a etikou, kterou by si měl vytvořit jako dospělý. V tomto období jsou některé z prohřešků tolerovány a během dospívání se postupně zvyšují nároky kladené na jedince a nutnost odpovědnosti za jeho činy se všemi důsledky v souvislosti s uvědomováním si práv a povinností.

Adolescentní moratorium se projevuje umělým prodlužováním období dospívání, což mládež dává najevo odkládáním důležitých rozhodnutí, prodlužováním studentského

života, střídáním studijních oborů a škol či častou změnou zaměstnání nebo brigád. Jedním z popisovaných znaků stavu moratoria je také bydlení s rodiči, společné trávení volného času, absolvování rodinných dovolených apod. Avšak jak už bylo uvedeno výše, například u vysokoškolských studentů je velmi těžké posoudit takovou skutečnost, neboť velkou roli zde hraje ekonomická samostatnost a tlak společnosti na profesní přípravu. *„Adolescentní moratorium se přitom nevztahuje pouze na exploraci a experimentaci s rolemi a sociálním chováním, ale i na experimentaci s prožitky, hodnotami, smyslem a zodpovědností. Z tohoto hlediska může být někdy i velmi rizikové jak pro dospívajícího samotného, tak pro jeho sociální okolí. Přejít do dospělé reality všedního dne není vždy jednoduchý a pro některé z dospívajících ani přitažlivý“* (Macek, 2003, s. 116). Pavel Říčan (2014) tuto problematiku posouvá ještě dál a spojuje adolescentní moratorium se společenským „kultem nezralosti“, který je dle něj aktuálním problémem, neboť současné nastavení společnosti podporuje udržení si výhod mládí. *„Pozdní adolescence bývá chápána jako období volnosti, kdy má jedinec dostatek svobody, ale minimální zodpovědnost. Dospělost se z této pozice může jevit jako život v omezujícím stereotypu“* (Vágnerová, 2014, s. 371).

4.3 Analýza proměn mládeže

Z vývojového hlediska byla až do 19. století etapa adolescence téměř ztotožňována s obdobím puberty. K výraznějšímu oddělení došlo až v důsledku sociálních změn v druhé polovině 19. století. S nástupem urbanizace, migrace obyvatelstva a proměnou života rodiny se výrazně odděloval způsob života dětí a dospělých. Tím vzniklo oddělené a zcela specifické období života mladých lidí. *„Projevilo se to v mnoha oblastech každodenního života, včetně trávení volného času, užívání médií a vytvoření specifické kultury a hodnot. Období adolescence se tak konstitovalo jako relativně samostatná etapa v životním cyklu člověka“* (Macek, 2003, s. 12). Tato životní etapa si nese spoustu specifík – společenské postavení, roli a prestiž, specifické zájmy, aspirace i postoje. *„Zvláštní status mládeže vyplývá z toho, že je ve stadiu neúplné nebo odložené ekonomické aktivity a profesionální přípravy a že je sociálně a ekonomicky závislá na světě dospělých“* (Petrusek, 1996, s. 635). Jak dál dokládá Petrusek, v současné době dochází ke změnám podmínek života a urychluje se biologické zrání člověka. Naopak dochází ke zvýšení požadavků na profesní přípravu a odkládání společenské role dospělého. Efekt prodlužování dospívání spočívá ve zkrácení doby dětství, neboť děti se vyvíjejí čím dál rychleji a mnohem rychleji se do fáze dospívání dostanou a zároveň se na druhé straně období adolescence prodlužuje proces

osamostatnění se, což dokládají i další autoři. „*Postupující industrializace a demokratizace společnosti západního typu vedla k prodloužení a specifikaci školního vzdělávání prakticky pro všechny typy profesní přípravy. Tím se psychosociální moratorium postupně rozšiřovalo na všechny sociální vrstvy. Paralelně probíhajícím jevem byla sekulární akcelerace tělesného vývoje a demokratizace výchovy ve smyslu názorového pluralismu. Život dospívajících se stále více specifikoval a odlišoval jak od předchozího dětství, tak od následné dospělosti*“ (Macek, 2003, s. 39). Prodlužování období dospívání oběma směry sebou nese další důsledky, například vznik fenoménu subkultury mládeže.

Subkultura mládeže

Obecně lze subkulturu definovat jako specifickou skupinu, který se myšlenkově, hodnotově, životním stylem či nějakými specifickými zvyklostmi a návyky odlišuje od většinové kultury. Této charakteristice odpovídá i subkultura mládeže, která se začala formovat především po druhé světové válce. Nejprve vznikala jako revolta k dospělému světu plnému bolesti, ale postupně získávala svůj specifický a poměrně autonomní charakter. V současné době je dospělými subkultura mládeže relativně tolerována a respektována bez větších zásahů do ní. Starší generace ji často berou jako něco „mimo dosah jejich chápání“. Vlivem rychle se rozvíjející doby plné pokroků a především stále nových technických modernit, vzniká mezi generacemi rodičů (či prarodičů) a jejich dětí obrovská propast.

Na přelomu padesátých a šedesátých let se navíc adolescenti stali velmi dobrým zbožím a vznikl celý specifický průmysl pro mládež, který zahrnoval zvláštní styl odívání, stravování, speciální kulturu, film, hudbu a další. Typickým znakem mládeže je také jedinečný styl mluvy, tzv. slang. Ten podobně jako určitý účes nebo oděv posiluje pocit jedinečnosti ve vztahu k většinové dospělé společnosti a zároveň vytváří pocit sounáležitosti ke specifické skupině vrstevníků. „*Specifický slovník reprezentuje určitou hodnotovou orientaci a jeho užití se stává určitou podmínkou pro hodnocení vztahů, chování a určitých situací*“ (Macek, 2003, s. 40). Ačkoliv se styl mluvy mění napříč geografickými oblastmi, různými typy škol, sociálními vrstvami i skrz jednotlivé vrstevnické skupiny, existují univerzální slova, kterým rozumí každý adolescent a která vytvářejí pocit příslušnosti k celospolečenské skupině mládeže.

Zcela ojedinělý význam má pro subkulturu mládeže také hudba, neboť vyjadřuje hodnoty, názory a pocity. Je vlastně určitým instrumentem sdělování a sdílení. Důležitá je

i její specifická prezentace (koncerty, festivaly, diskotéky), protože tak vzniká zvláštní sociální prostor určený pro seznamování, sbližování, sebevyjádření i prožívání. Často je hudba také vyjádřením protestu, negace nebo úzkosti. „*Prezentace názorů na hudbu a komunikace o hudbě mezi adolescenty navzájem pak funguje jako prostředek rychlé ‚diagnostiky‘ postojů, názorů a hodnot vrstevníků*“ (Macek, 2003, s. 41). Kromě hudby je typickým projevem unikátnosti a jedinečnosti vlastní styl oblékání nebo typické účesy pro dospívající (netradiční zbarvení vlasů, asymetrické sestřihy, dredy apod.).

Období adolescence sebou však nese potencionální rizika negativních aspektů, které vznikají především poměrně izolovaným prostorem bez možnosti jakéhokoli vlivu na širší společnost. Čekání na dospělost, která stále nepřichází, může vést k hédonistickému užívání přítomnosti a nudě. „*Jedinou společensky akceptovatelnou aktivitou během adolescence zůstává vzdělávání. To je však – právě pro nedostatek jiných smysluplných alternativ – někdy vnímáno jako něco formálního, co se prostě musí ‚vysedět‘*“ (Macek, 2003, s. 40). Pro nedostatek možností začlenění se do společnosti dospělých vznikají u dospívajících lidí často alternativní cesty formování své osobnosti, které mohou být značně vyhraněné a výrazné (například stylem oblékání, vzhledem, typickými projevy a podobně). Problematika generace mládeže je celkem nejednoznačná, „*mládež může být jak zdrojem sociální problémovosti, tak představuje i paletu alternativních životních způsobů*“ (Havlík in Havlík, Kořa, 2011, s. 61).

Poměrně specifický vývoj probíhal vlivem historických událostí na našem území. „*S nástupem totalitního komunistického režimu v roce 1948 získal život občanů a tedy i život adolescentů v Československu řadu specifík (ateismus, marxisticko-leninská ideologie, centrální plánování, represe vůči opozici apod.). Byla podporována závislost na neosobní autoritě a na formálních skupinách. Důraz na uspokojování tzv. základních životních potřeb byl zúžen pouze na elementární materiální potřeby*“ (Macek, 2003, s. 86). Následný vývoj dějinných událostí, uvolnění poměrů a poté období normalizace poznamenalo soukromý i veřejný život nejen rodičů ale i jejich dětí. Neustálé prověřování, nedůvěra ke všemu a ke všem a nemožnost mít vlastní osud ve svých rukách způsobily snížení pocitu vlastní hodnoty jednotlivce a došlo k poškození vztahu jedince versus společnosti. Ačkoliv uvolnění nastávalo pozvolna, s nástupem nového státního zřízení se celá společnost ocitla ve stavu jakéhosi uvolněného stavu mysli i těla, vyvstávaly otázky hledání a potřeb nového sebevymezení. S trochou nadsázky lze říci, že vývoj České

republiky je velmi podobný vývoji lidského života a že i ona prošla obdobím dětství, adolescence až se dostala do dospělosti. Je logické, že v kontextu historického dění docházelo ke značným proměnám mladé generace, neboť vyrůstala ve zcela jiných podmínkách, než žili její rodiče a stejně tak byli svědky jiných událostí a jiné doby, než ve které teď vychovávají své děti.

V souvislosti s analýzou proměn současného dospívání je nutno říci, že dnešní mládež již vnímá toto období zcela jinak než jejich rodiče či prarodiče. „*Většina současných adolescentů již nepociťuje svoje dospívání jako období plné krizí, konfliktů, střetů s autoritami a společenskými normami*“ (Macek, 2003, s. 116), neboť období mezi dětstvím a dospělostí najednou otevírá nové možnosti a poskytuje mládeži obrovský prostor pro hledání své vlastní identity. Výrazná změna od předchozích generací nastává především v oblasti zkušeností a zážitků. To, co mladí dříve pouze slýchali nebo poznávali jako novinky, je pro dnešní mládež zcela přirozené a běžnou součástí života dospívajících se stávají obecné trendy života v současné Evropě. „*Dnešní dospívající se od generací předchozích odlišují především jinou osobní zkušeností. To, co bylo na počátku devadesátých let mladými lidmi oceňováno jako nové možnosti – např. svoboda názorů a postojů, možnost kvalitního vzdělání, cestování do zahraničí, prostor pro seberealizaci, je současnými adolescenty vnímáno jako samozřejmá realita*“ (Macek, 2003, s. 116). Nelze však automaticky říct, že generace dnešních adolescentů je podstatně jiná.

Obrovská změna oproti předchozím rokům pak nastává ve vnímání adolescence jako jedinečného životního období, které se vyznačuje specifickým životním stylem. Tento styl se stal předmětem mnoha výrobních i zábavních průmyslů a stává se cenným a důležitým i pro jiné věkové kategorie. „*Adolescence zůstává pro většinu lidí velmi důležitým obdobím jejich života. Není již pouhým přípravným obdobím či překlenovacím mostem mezi dětstvím a dospělostí, má psychologickou cenu samo o sobě. V adolescenci se zakládá pocit autorství vlastního života, prohlubuje se vědomí vlastní hodnoty a jedinečnosti*“ (Macek, 2003, s. 118).

Na přelomu 20. a 21. století docházelo k mnohým výzkumům na toto téma, jejichž výsledky shrnuje ve své publikaci *Adolescence* Petr Macek (2003, s. 116 – 118). Uvádí zde například, že současný životní styl mladé generace charakterizuje vysoká míra

individuality a svobodná volba. Souvisí s tím také veškeré atributy, které jsou součástí vyspělého světa a moderní doby – globalizace, obrovský rozvoj komunikačních technologií, relativizace tradičních hodnot, odklad rodičovství a další. Stejně jako u předchozích generací se však také stále projevuje velká sociální i osobní nejistota a pochybnosti. Podle výzkumu se ale ukazuje, že dnešní dospívající jsou o něco spokojenější než předchozí generace, neboť dokážou brát realitu takovou, jaká je a více se orientují na prožívanou přítomnost než na dlouhodobé plány do budoucnosti. Změny jsou viditelné nejen v oblasti trávení volného času – současní adolescenti dávají přednost pasivním formám odpočinku a zaměřují se na jednoduchou zábavu, která přináší krátkodobé intenzivní prožitky. Ale především v odmítání trvalých závazků a odklad vztahů, což se pak projevuje v době zakládání rodin, které nastává ve stále pozdějším věku. Rodina v současnosti navíc nepředstavuje tak vysokou a výsadní hodnotu jako dříve, a proto existuje mnoho nesezdaných párů či bezdětných partnerských vztahů, které jsou hodně proměnlivé a nemají příliš trvalou hodnotu. Nutnost flexibility vnímají adolescenti také v pracovní oblasti, protože pracovní trh se dle jejich názorů velmi rychle mění a je poměrně nejistý, a proto považují za nutné umět se přizpůsobit dané situaci.

Z výzkumů na počátku devadesátých let bylo také odvozeno, že dospívající jsou ve velké míře závislí na blízkých lidech, především na osobách, kteří pro ně představují určitou autoritu. *„Relativizace a oslabení neměnných norem a hodnot vede pravděpodobně u mladých lidí k vyššímu důrazu na důležitost aktuálního prožitku a situace a k vyšší orientaci na přítomnost (rychlá a intenzivní, konzumace slasti)“* (Macek, 2003, s. 117). V této oblasti došlo k celkem radikální změně, neboť tato závislost na druhých výrazně oslabila, naopak je vnímána zvýšená potřeba vlastní autonomie a sebedůvěry. Vztah nadřazenosti a podřazenosti autority byl značně narušen a velký důraz je teď kladen spíše na rovnocenné vztahy a právě na význam vlastního já. Originalita je v dnešním světě velmi ceněným artiklem. Také se rozostřují hranice mezi dobrem a zlem a svět je vnímán méně černobíle, naopak se objevuje více pluralitní myšlení a usuzování.

Proměnou prošly také role dospívajících, například v souvislosti se vzděláváním, kdy se mladí lidé mohou stát těmi zkušenějšími ve společnosti. To dříve nebylo možné, neboť vzdělání a informace byly vázané na věk. Dnes však není ojedinělé, aby adolescenti byli „experty“ především v oblasti techniky, na jejíž nové produkty si lépe zvykají

a snadněji se přizpůsobují rychlému vývoji a změnám, a aby své znalosti a dovednosti předávali osobám ze starší generace.

4.4 trendy současné mládeže v oblasti hodnotové orientace

Vymezit pojem hodnoty a hodnotová orientace není snadné, neboť v každé vědní disciplíně se jedná o specifický pojem chápáný v jiném kontextu a s jinou souvislostí. Dle Saka (2000) je možné vycházet z toho, že hodnoty získávají určité věci ve vztahu k lidským potřebám. Je možné, aby člověk hodnoty ve společnosti objevoval, přijímal je, zároveň je však jejich tvůrcem.

Hodnotový systém tvoří důležitou součást lidského života, neboť je zaměřen nejen k jednotlivci, u kterého vytváří motivační pole pro následné chování, ale zároveň se orientuje celospolečensky a vyjadřuje aktuální nastavení společnosti. *„Hodnotovou orientaci lze chápat jako soubor hodnot, kterým člověk dává přednost a snaží se o jejich naplnění. Vztah k hodnotám vytváří základní orientaci jedince v životě a v sociální skutečnosti. Na utváření hodnotové orientace má značný vliv výchova (sociální učení), sociální zkušenost člověka (prostředí, které nás obklopuje) a hierarchie hodnot ve společnosti, v níž žijeme. U jedinců, kteří jsou považováni za autoritu, nacházíme v jejich hodnotovém systému výrazný zájem o druhé“* (Vališová, 2004, s. 29). Hodnotový systém existuje zcela nezávisle na lidech, ale ti se podílejí na jeho dynamice svým aktivním jednáním a to v jakémkoliv věku. *„Při osvojování společenského hodnotového systému není dítě a mladý jedinec pasivní, ale působí v tomto procesu jako aktivní subjekt. Hodnotový systém společnosti je strukturovaný a jedinec přejímá v závislosti na svém sociálním poli a individuální osobnosti do svého individuálního hodnotového systému jen část ze společenských hodnot. Také význam – preference hodnot a celková hodnotová orientace se od jedince k jedinci odlišuje“* (Sak, 2000, s. 38).

Tvorba vlastního hodnotového žebříčku je jedním z vývojových cílů období dospívání. Jeho vznik je částečně podmíněn předáním ze strany rodičů, částečně přijetím ze společnosti a od osob, které jedince nějakým způsobem ovlivňují (učitel, rodinný příbuzný, trenér, kamarád) a do jisté míry ho jedinec ovlivňuje sám. Erikson (1999) nazývá toto období autoidentifikací a popisuje ho jako dobu, kdy si adolescenti chtějí sami vybírat normy a hodnoty, podle kterých se budou řídit. To potvrzuje i Vágnerová (2012, s. 446)

„součástí adolescentního hledání identity je i volba hodnot a norem, které dospívající přijme jako závazné“. Vytvoření vlastního žebříčku hodnot však není snadným procesem, ovlivňuje ho mnoho faktorů, a i když u adolescenta nějaká hierarchie vznikne, neznamená to, že se této stupnice bude držet po celý svůj život, často dojde během stárnutí a získávání rozdílných zkušeností k jeho modifikaci. *„Hodnotový systém současného dospívajícího jedince se utváří ve složitých podmínkách, protože společnost dává jedinci signály o možnosti jednat v rozporu s hodnotovým systémem společnosti“* (Sak, 2004, s. 9).

Z hlediska vývojové psychologie je pro dospívající důležité, aby se pohybovali ve stabilním a spolehlivém hodnotovém systému, díky kterému budou jednoznačně rozlišovat dobré a špatné. *„Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, mnohdy spíš jejich množství a hlavně nejasnost priorit“* (Vágnerová, 2012, s. 450). V dnešní době vzniká ve společnosti mnoho různých proudů a zdrojů, které tvoří různé hodnoty a snadno tak vzniká nespecifická hierarchie. To může u mladé generace produkovat zmatek a také nejistotu. Adolescenti pak snadno mohou sklouznout k extrémistickým skupinám, které zdánlivě pocít jistoty a pevného řádu poskytují. Ačkoliv nemusí vždy dojít k náhradě společenského řádu prostřednictvím extrémistických skupin, obvykle dospívající stejně potřebují určité vzory a modely pro své chování. *„Hodnotové vyprázdnění části populace nejen ve vyspělých západních společnostech vede k hledání idolů a vytvoření mýtů, které se s pomocí médií stávají moderními ikonami, nahrazujícími reálný vztah mezi hodnotou a autentickým bytím jedince“* (Sak, 2000, s. 63).

Pro lidské jednání však není hodnotový systém to nejdůležitější a nejedná se o jediný ukazatel směru lidského chování. Často je totiž jednání dospívajících výsledkem tlaku ze strany dospělých nebo společnosti. A to může být myšleno v pozitivní i negativním slova smyslu. Přesto je člověk naučený jednat dle své hodnotové orientace, ale zároveň ho ovlivňuje také pozice hodnot v procesu rozhodování a význam hodnot pro jednání dané osoby. *„Zatímco některý jedinec se rozhoduje především na základě svého hodnotového systému, jiný se ve stejné situaci rozhoduje a jedná pod tlakem médií, módy či sociálního tlaku z party vrstevníků, kolegů, kamarádů, přátel anebo manželky“* (Sak, 2000, s. 40). Jedincem vytvořený hodnotový systém se však může dostávat do ostré konfrontace i se systémem obecně platícím ve společnosti. *„Dosavadní hodnotový systém není do určité míry společenskými mechanismy naplňován a společnost či její sociální skupiny, generace a další subjekty jsou tímto stavem frustrovány – částečně se hodnoty liberální a konzumní*

společnosti vyčerpaly“ (Sak, 2000, s. 63). Zde se mohou objevovat zdánlivé problémy „mladých“, kteří nejsou schopni respektovat nastavení pravidel většinovou společností. Je to však opravdu vina dospívajících? „Problém hodnot nové generace začíná tam, kde mladý člověk vstupuje do konfrontace s hodnotovou strukturou přítomného světa a shledá ji příliš křehkou, nesouvislou, a nehotovou, než aby se s ní mohl bez vší další kritiky ztotožnit. Problém začíná tam, kde si nová generace začíná uvědomovat svou specifickou pozici ve světě, svůj vlastní prostor a zjišťuje, že není tak velký, jak předpokládala“ (Máchová, 1975, s. 32).

Hodnotový systém je stále se pohybujícím prostorem, ve kterém si každý hledá „to své“. Dospívající mají obvykle tendence přebírat to, co je ve společnosti živé a existuje tam potenciál reprodukce, rozšíření a dalšího rozvoje. Výběr hodnot mládeže proto nejvíce reflektuje stav společnosti a díky tomu je možné zaznamenat současné vývojové trendy. Zajímavé je, že podle řady studií (Macek, 2003) se ukazuje, že hodnotový žebříček dospívajících je více podobný hodnotovému žebříčku rodičů adolescentů než jejich vrstevníkům, především v oblasti tzv. cílových hodnot souvisejících s orientací na budoucnost.

5 Popis výzkumu

Cílem výzkumného šetření, které je součástí této diplomové práce, bylo prozkoumat, jakým způsobem si současná mládež ve věku 15 – 19 let vykládá pojem autorita a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám. Výzkumné otázky jsou zaměřené na porovnání názorů dívek a chlapců a porovnání názorů žáků z různých typů škol. Část výzkumu je věnovaná srovnání autority matky a otce a dále dochází ke komparaci vlastností a projevů chování rodičů a učitelů se záměrem potvrdit či vyvrátit určité shody či rozdíly. Ve školním prostředí je pozornost namířená na projevy chování a vlastnosti učitelů, které autoritu budují nebo jsou naopak příčinou její ztráty. Zajímavým aspektem je také snaha o porovnání odlišností vnímání autority u muže učitele a ženy učitelky.

Vzhledem k typu problematiky bylo potřeba získání co největšího množství dat, a proto byl zvolen kvantitativní výzkum, který je v pedagogice možné vymezit jako *„záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“* (Chrátka, 2016, s. 11).

V souvislosti se stanoveným cílem bylo, jako nejvhodnější metoda sběru dat, zvoleno dotazníkové šetření, které je spolu s následným vyhodnocením detailně popsáno v další části práce.

Výzkumné šetření probíhalo na základě předem stanovených cílů bádání a za pomoci definovaných výzkumných otázek a formulovaných hypotéz byl vytvořený dotazník, jehož úkolem bylo stanovené hypotézy potvrdit či vyvrátit. Způsob vyhodnocování jednotlivých otázek a zhodnocení konkrétních dat získaných z dotazníkového šetření je popsáno dále. Následně dochází k celkovému shrnutí empirického šetření.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je určit, jak současná mládež chápe koncept autority a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám. Dílčími cíli výzkumu je porovnání názorů dívek a chlapců a také srovnání názoru žáků z různých typů škol.

5.2 Teoretické východisko problému

Autorita je v současné době stále více diskutovaným problémem, neboť se jedná o jev, který mění svou dosavadní podobu a hledá nové sebevymezení. Pro dospívající generaci jsou představiteli autorit nejčastěji dospělí v nadřazených společenských pozicích, především tedy rodiče a učitelé. Odmítáním těchto autorit, což je přirozený a nutný jev vývojového období adolescence, dochází k častým konfliktům a vzájemnému vytyčování svého prostoru a rolí. Ke střetům dochází z důvodu pocitu potřeby vychovávající generace předat pravidla a normy svým dětem a potomkům. Dle jejich názorů a pocitů by se svět bez takového řádu ocitl v chaosu. Avšak dospívající generace se neztotožňuje s potřebou přejímání starého pořádku, ráda hledá nové cesty, zkouší nepoznané a tím se může celá společnost posunout zase dál. Problémem vychovávající generace však je, že nedokáže normy mládeži přiblížit v podobě, ve které by pro ně byly přijatelné. Argumenty obvykle mívají podobu naučených frází, což budou mladí lidé a priori odmítat. Není novinkou, že pubescenti jsou k dospělým velmi kritičtí a netolerantní, vyžadují z jejich strany absolutní spravedlnost, která se jim ne vždy dostává v podobě, kterou potřebují a žádají.

Výzkumné šetření, které je součástí této práce si klade za cíl odhalit zákonitosti a prozkoumat vzájemné vztahy v problematice autority rodičů a učitelů u generace současné mládeže.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumný problém této diplomové práce je definován takto: Jak současná mládež chápe koncept autority a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám?

Jako dílčí výzkumné otázky byly zvoleny následující:

- Liší se vnímání autority současné mládeže u mužů-učitelů a žen-učitelek?
- Existují rozdíly ve vnímání autority učitelů v závislosti na typu škol ve kterých respondenti studují?
- Nachází se u respondentů společné znaky, jakým způsobem mohou učitelé získat či ztratit autoritu?
- Jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vnímání autority rodičů?

5.4 Hypotézy

Nezbytnou součástí kvantitativního výzkumu jsou hypotézy, „vědecky založené pravděpodobnostní predikce o možných výsledcích či závěrech výzkumu“ (Průcha, 1995, s. 107), které posouvají poznání směrem k novým objevům. Jsou formulovány na základě již objevených zákonitostí nebo fungujících vztahů, ale jejich cílem je nastolit předpoklad, který současné poznání rozšíří o další skutečnosti. „Heuristická hodnota hypotézy spočívá v tom, že se v ní spojuje známé poznání s novým, s tím, co se hledá. Hypotéza vzniká zároveň s vedoucí ideou výzkumu a je jí určována“ (Skalková, 1983, s. 49 – 50). Důležité je, aby byly hypotézy ověřitelné, neboť záměrem výzkumu je hypotézy potvrdit či vyvrátit.

Na základě odborné literatury, definování hlavního výzkumného problému a formulování dílčích cílů výzkumu, byly vytvořeny následující hypotézy:

H₁ Pro žáky není ve vnímání autority rozhodující pohlaví učitele.

H₂ Autoritu vnímají žáci z různých typů škol odlišně.

H₃ Autoritu může učitel získat či ztratit typickými vlastnostmi či projevy chování.

H₄ Autorita rodičů se liší v pojetí chlapců a ve vnímání dívek.

6 Metody sběru a analýzy dat

Jako nejvhodnější metoda sběru velkého množství dat potřebných pro utvoření závěrů byl zvolen dotazník, který se skládal ze dvanácti výzkumných otázek týkajících se problematiky autority a šesti základních identifikačních otázek, které slouží jako orientační informace pro porovnávání názorů v jednotlivých kategoriích respondentů.

Dotazník byl vytvořen zcela konkrétně pro účely této diplomové práce s pomocí odborné literatury a díky konzultacím s vedoucím práce byl několikrát přepracován. V konečné podobě je přiložen jako příloha 1. Jednotlivé otázky byly voleny na základě předem stanovených výzkumných cílů a hypotéz. Součástí dotazníku je také hlavička obsahující základní informace o účelu předkládaného dotazníku, identifikační číslo a prostor pro poznámky ze strany respondentů. V závěru je uveden citát Pavla Říčana „*Adolescent soudí společnost přísně podle absolutních norem, podle kterých sám nedokáže žít, a to především rodiče a učitele a nezastaví se před žádnou autoritou*“.

Dotazník byl v největší míře respondentům předán osobně ve vyučovacích hodinách, dále pak prostřednictvím dalších osob – povětšinou mých známých pedagogů. Sběr dat probíhal od listopadu 2016 do začátku března 2017.

Data byla analyzována pomocí deskriptivní statistiky a dále bylo použito statistických metod: chí kvadrát test dobré shody, chí kvadrát test nezávislosti, chí kvadrát pro čtyřpolní tabulku, Kendallův koeficient shody a tabulka četnosti. Některá data byla vyhodnocena běžnými matematickými operacemi, např. použitím aritmetického průměru.

6.1 Výzkumný vzorek

Respondenti byli voleni zcela náhodě, jediným kritériem byl věk (15 – 19 let), což vychází ze zaměření práce, která se zajímá o vnímání konceptu autority u současné mládeže. Tento pojem pak literatura nejčastěji vymezuje právě věkem 15 – 19 let. Vzhledem k charakteristice otázek zaměřených na učitele bylo zároveň cílem, aby všichni dotazovaní byli žáci základních škol či studenti středních škol nebo gymnázií.

Důležitým aspektem pro vyhodnocení některých otázek dotazníku bylo, zda žije dotázaný v úplné rodině, či jsou jeho rodiče rozvedení. Ideálním stavem pro srovnání některých kategorií s ohledem na rodinnou situaci respondenta by bylo rozdělení na polovinu, avšak jak je již výše zmíněno, dotazovaní nebyli předem vybíráni podle žádného

klíče, a proto je poměr respondentů z úplných a rozvedených rodin 2:1. Není proto možné brát tuto kategorii jako relevantní pro porovnání výsledků.

V rámci výzkumného šetření bylo rozdáno 235 dotazníků a zpět k vyhodnocení bylo navraceno 217 dotazníků. Celkově tedy návratnost dotazníků činí 92,34 %. Z navracených dotazníků bylo potřeba vyřadit 14 kusů pro neúplnost, nesprávnost nebo nevhodnost vyplněných údajů. 7 dotazníků bylo od respondentů ze základní školy, 6 ze středních škol a 1 studenta gymnázia.

Z celkového počtu 203 respondentů bylo 86 dívek a 117 chlapců. Věkové rozvrstvení bylo nerovnoměrné, průměrné stáří respondentů bylo spočítáno a zaokrouhleno na 16,3 let. Zajímavé je i poměrně rovnoměrné rozvrstvení škol, přičemž 84 vyplněných dotazníků je od žáků ze základní školy, 70 respondentů pochází ze středních škol a 49 studentů je z gymnázií. Veškeré tyto základní údaje o respondentech jsou znázorněny v grafech číslo 1. – 4. v příloze 2.

6.2 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat byl zvolený dotazník, který je nejvhodnější metodou pro získání většího množství dat. Chrátka ho charakterizuje jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chrátka, 2016, s. 158). Dotazník je nestandardizovaný, neboť byl vytvořený speciálně tak, aby naplňoval výzkumné cíle této diplomové práce. Jednotlivé položky dotazníku byly formulovány na základě dílčích výzkumných otázek, vždy vztahovány k hlavnímu výzkumnému problému. Veškerá získaná data byla anonymizována, každý dotazník dostal přidělené identifikační číslo.

Dotazník se skládal ze šesti základních identifikačních otázek, které se ptaly na pohlaví, věk, ročník, typ školy a rodinné zázemí respondenta. Další typ otázek byly otázky otevřené, které se tázaly především na vlastnosti a způsoby, jak může učitel ve třídě získat či ztratit autoritu, případně jaké vlastnosti by měl mít rodič s autoritou. Jedna z otevřených otázek v dotazníku také zjišťovala, co si mládež představuje pod pojmem autorita. Zbytek otázek tvořících dotazník byly otázky uzavřené, v některých případech se jednalo o hodnocení na škále, jindy o odpovědi ano X ne, či výběr z nabízených možností. Jedná se tedy o formu polostrukturovaného dotazníku.

Výhodou dotazníkové metody je získání velkého množství dat s úsporou času. Přínosem této metody sběru dat je také vysoká míra anonymity a možnost statistického

zpracování získaných informací. Nevýhodou pak je nesrozumitelnost některých položek pro respondenty a nemožnost vysvětlení některých názorů či následné doptávání se žáků a studentů ze stany výzkumníka.

6.3 Metody analýzy dat

Pro zpracování získaných dat byla užita deskriptivní statistika, která poskytuje „*co možná nejpřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech*“ (Chrátka, 2016, s. 16). Ty jsou znázorněny v příložených grafech. Jedná se především o vyhodnocení otázek s nominálními znaky, tedy takovými znaky, které „*vypovídají jen o příslušnosti respondenta k určité kategorii odpovědi*“ (Chrátka, 2016, s. 170). Otevřené otázky z dotazníku byly vyhodnoceny metodou kategorizace odpovědí a zpracovány v tabulce četnosti. U uzavřených otázek bylo provedeno vyhodnocení pomocí statistických metod.

Pro vyhodnocení získaných dat bylo užito tabulky četnosti, která je prvním krokem pro zpracování velkého množství kvantitativních dat získaných z dotazníků. Tato metoda byla použita především pro otevřené otázky. Dále bylo použito chí kvadrátu testu dobré shody, který ověřuje, zda získané četnosti odpovídají teoretickému rozložení četností, tedy odpovídají nulové hypotéze. Cílem tohoto testu je určit, zda pozorované rozdíly mezi určenými kategoriemi obsahují statisticky významné rozdíly. Další použitou metodou byl chí kvadrát test nezávislosti, který určuje, zda existuje závislost mezi dvěma či více jevy. Touto metodou byly počítány především rozdíly mezi respondenty dívkami a chlapci a také rozdíly odpovědí žáků z jednotlivých typů škol. Využitá byla také statistická metoda chí kvadrátu pro čtyřpolní tabulku, která se využívá v případech, kdy mohou být ověřované jevy pouze ve dvou alternativách (ano-ne, žena-muž). Pro vypočítání těsnosti vztahu mezi více než dvěma pořadími je v této práci použit také Kendallův koeficient shody. Kromě těchto statistických metod bylo využíváno běžných matematických poznatků a dovedností.

7 Vlastní výzkum

První otázka dotazníku žádala respondenty, aby popsali, co si představují pod pojmem autorita. Rozmanité odpovědi byly zpracovány v závislosti na různých typech škol pomocí tabulky četnosti. Prokázalo se, že více jak polovina respondentů chápe koncept autority ve spojení s respektem. Dalšími synonymy, které se objevovaly jako výklad pojmu byla úcta a obdiv. Za povšimnutí stojí, že respondenti ze základních škol tento koncept mnohem častěji než žáci a studenti škol jiných spojovali s konkrétními osobami – matkou, otcem, učitelem, šéfem, ředitelem či jiným nadřízeným. U žáků středních škol se naopak více objevovala souvislost se staršími osobami a autorita pro ně byla více spjata s věkem. Studenti gymnázií zase koncept charakterizovali nějakým kladným vztahem k osobě, která pro ně představuje nositele autority. Velmi často uváděli, že autorita pro ně je člověk, jehož názory uznávají, vzhlíží k němu, je jejich vzorem, inspiruje je a je to člověk, který v životě něco dokázal. I když se podobné názory objevovaly i ve skupině respondentů základních a středních škol, jejich četnost ve skupině gymnazistů byla výrazně vyšší. U respondentů ze základních škol je možné vysledovat podobnost ještě v nadřazeném postavení. Neojediněle byly jako odpovědi uváděna slova typu nadřazenost, povýšenost, možnost rozkazovat a řídit ostatní, vůdčí člověk a podobně. Vzhledem k věku respondentů je možné toto zjištění potvrdit odbornou literaturou, která uvádí přelom dětství a dospívání stále ještě za období, kdy jedinec do jisté míry uznává formální podobu autority, což se ale v průběhu vývoje mění. To lze opět doložit výzkumem, jelikož žáci a studenti středních škol mnohem častěji spojovali autoritu s mocí a nadvládou. Dle jejich názoru je autoritou člověk, který určuje, jak se mají ostatní lidé chovat, manipuluje s lidmi, myslí si, že je „něco víc“ a má schopnost lidí ovládat. Tyto názory korespondují s vývojovým cílem adolescence vyhranění se proti autoritám a osamostatnění se.

Vyhodnocení otázek: Přestože je možné nalézt v představách o autoritě určité rozdíly a odlišnosti v závislosti na typu studované školy i ojedinele mezi odpověďmi jednotlivých respondentů navzájem, v celkovém pohledu byla autorita chápána velmi podobně. V podstatě se představy o konceptu pohybovaly ve čtyřech rovinách – respekt, úcta a obdiv k dané osobě, tedy určitý kladný vztah k nositeli; autorita jako uznání vyplývající ze společenské role či sociálního postavení; autorita ve smyslu moci, nadřazenosti a vlády nad druhými lidmi s možností manipulace a ovlivňování; autorita spojená s konkrétními osobami v životě respondenta. Tyto odpovědi se v různých podobách objevovaly napříč všemi typy škol, u dívek i chlapců i bez ohledu na věk a rodinné zázemí respondentů. Je

tedy možné říci, že současná mládež má určitou představu o konceptu autority a ačkoliv se jedná o subjektivní výklad, lze v tomto pojetí najít určité shodné znaky.

7.1 Hypotéza 1: Pro žáky není ve vnímání autority rozhodující pohlaví učitele.

Na první hypotézu, zda jsou u současné mládeže rozdílnosti ve vnímání autority mužů učitelů a žen učitelek odpovídají v dotazníku otázky číslo 2, část otázky 3, 5 a část otázky 8.

Druhá otázka dotazníku se tázala na vlastnosti, které by měl mít učitel s autoritou a učitelka s autoritou. Získaná data byla zpracována v tabulce četnosti, následně došlo k vybrání patnácti nejčastějších odpovědí a ty, které se v tomto výběru shodovaly, byly porovnány pomocí statistické metody chí kvadrátu testu nezávislosti. Žádné statisticky významné rozdíly se nepotvrdily.

Vyhodnocení otázky: Nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi vnímáním autority muže-učitele a ženy-učitelky. Z patnácti nejfrekventovanějších vlastností se jich 14 shodovalo. Tyto vlastnosti jsou uvedeny v tabulce 1, kde je graficky znázorněna četnost odpovědí a následný výsledek výpočtu. Velká shoda se projevila i v pořadí četností jednotlivých odpovědí, přičemž nejčastěji uváděné vlastnosti učitele či učitelky s autoritou byla přístnost, spravedlivost a inteligence.

	muž-učitel	žena-učitelka
přísnost	56 (51, 71) 0, 36	47 (51, 29) 0, 36
spravedlivost	44 (44, 68) 0, 01	45 (44, 32) 0, 01
inteligence, vzdělání	25 (27, 11) 0, 16	29 (26, 89) 0, 16
hodný/hodná	17 (18, 07) 0, 06	19 (17, 93) 0, 06
tolerance	16 (16, 06) 0, 00022	16 (15, 94) 0, 00023
ochota	13 (14, 56) 0, 17	16 (14, 44) 0, 17

vtipnost, zábavnost	12 (9, 54) 0, 63	7 (9, 46) 0, 64
smysl pro humor	11 (9, 54) 0, 22	8 (9, 46) 0, 23
umí učit	11 (9, 54) 0, 22	8 (9, 46) 0, 23
vstřícnost	9 (9, 04) 0, 00018	9 (8, 46) 0, 00018
pochopení, porozumění	8 (10, 04) 0, 41	12 (9, 96) 0, 42
empatie	7 (8, 03) 0, 13	9 (7, 97) 0, 13
ráznost, rozhodnost	7 (7, 03) 0, 00013	7 (6, 97) 0, 00013
trpělivost	16 (17, 07) 0, 07	18 (16, 93) 0, 07
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 4,92$ stupeň volnosti = 13 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 22, 362	
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly ve vlastnostech učitele-muže a učitelky-ženy nezbytných pro vytvoření autority.	

Tabulka 1: Vlastnosti učitele a učitelky s autoritou (položka 2CD)

Otázka číslo 3 (bod C a D) se zaměřila na mínění respondentů, do jaké míry uposlechnou příkaz učitele a učitelky. V první fázi byly odpovědi respondentů rozděleny dle typu školy, který respondenti navštěvují. Výpovědi byly porovnány pomocí chí kvadrátu testu nezávislosti, který žádné statisticky významné rozdíly neprokázal. V druhé fázi byla získaná data rozdělena dle pohlaví respondentů a opět za použití statistické metody chí kvadrátu testu nezávislosti došlo ke srovnání odpovědí obou skupin. V tomto případě se projevilo, že v závislosti na pohlaví respondentů jsou v poslouchání příkazů učitelek statisticky významné rozdíly.

Vyhodnocení otázky: V závislosti na typ školy se neprokázaly statisticky významné rozdíly v poslouchání příkazů učitelů a učitelek. Rozdíl se objevil pouze mezi chlapci a dívkami ve sledované oblasti poslouchání příkazů učitelky.

Chlapci se v případě ženy-učitelky projevili jako méně poslušající než dívky. Graficky znázorněno v tabulkách 2, 3, 4 a 5.

	vždy	většinou	někdy	nikdy
základní škola	30 (30, 21) 0, 001	47 (44, 28) 0, 17	7 (9, 1) 0, 48	0 (0, 41) 0, 41
střední škola	24 (25, 17) 0, 05	33 (36, 9) 0, 41	12 (7, 59) 2, 56	1 (0, 34) 1, 28
gymnázium	19 (17, 62) 0, 1	27 (25, 83) 0, 05	3 (5, 31) 1, 0	0 (0, 24) 0, 24
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 6,751$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592			
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v poslušání příkazů ze strany učitele v závislosti na typ studované školy.			

Tabulka 2: Poslouchání příkazů učitele v závislosti na typ školy (položka 3C)

	vždy	většinou	někdy	nikdy
základní škola	29 (26, 07) 0, 33	44 (45, 52) 0, 05	11 (12) 0, 08	0 (0, 41) 0, 41
střední škola	19 (21, 72) 0, 34	38 (37, 93) 0, 000 1	12 (10) 0, 4	1 (0, 34) 1, 28
gymnázium	15 (15, 21) 0, 003	28 (26, 55) 0, 08	6 (7) 0, 14	0 (0, 24) 0, 24
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 3,35$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592			
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v poslušání příkazů ze strany učitelky v závislosti na typ studované školy.			

Tabulka 3: Poslouchání příkazů učitelky v závislosti na typ školy (položka 3D)

	vždy	většinou	někdy	nikdy
chlapci	34 (42, 07) 1, 55	69 (61, 67) 0, 87	13 (12, 68) 0, 008	1 (0, 58) 0, 3
dívky	39 (30, 93) 2, 11	38 (45, 33) 1, 19	9 (9, 32) 0, 01	0 (0, 42) 0, 42
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 6,46$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Rozdíly v poslušání příkazů učitelů v závislosti na pohlaví se neprokázaly.			

Tabulka 4: Poslouchání příkazů učitele v závislosti na pohlaví (položka 3C)

	vždy	většinou	někdy	nikdy
chlapci	27 (36, 31) 2, 39	71 (63, 4) 0, 91	18 (16, 71) 0, 1	1 (0, 58) 0, 3
dívky	36 (26, 69) 3, 25	39 (46, 6) 1, 24	11 (12, 29) 0, 14	0 (0, 42) 0, 42
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 8,75$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Prokázaly se rozdíly v poslušání příkazů ze strany učitelky v závislosti na pohlaví respondentů.			

Tabulka 5: Poslouchání příkazů učitelky v závislosti na pohlaví (položka 3D)

U otázky číslo 5, která se respondentů přímo ptá, zda pro ně je rozdíl, pokud je učitel muž nebo žena, byla pro zjištění výsledků použita metoda chí kvadrátu čtyřpolní tabulky v otázce rozdílu pohlaví a dále chí kvadrát test nezávislosti pro porovnání rozdílů v závislosti na typ studované školy. Ani v jednom případě se rozdíly ve vnímání autority muže-učitele a ženy-učitelky neprojeví. Otázka byla ještě doplněna o možnost volného vyjádření a zdůvodnění výběru.

Vyhodnocení otázky: Na přímou otázku, zda je pro žáky rozdíl v autoritě učitele a učitelky, většina respondentů odpověděla záporně. Použité statistické metody neobjevily žádné významné rozdíly ani v závislosti na pohlaví ani typ studované školy respondentů. Graficky znázorněno v tabulkách 6 a 7.

Co se týče otevřených odpovědí, tak ani v tomto ohledu se názory respondentů příliš nerozcházel. Nejčastěji odpověď „není pro mě rozdíl“ zdůvodňovali respondenti

tak, že je pro ně důležité především chování a vlastnosti učitele. Bez ohledu na pohlaví bylo dále uváděno, že podstatný je způsob předání informací a že žena i muž jsou učitelé a především lidé, a proto je většina respondentů vnímá stejně a rozdíl mezi nimi neshledává. Dle slov respondentů jsou oba zástupci školního orgánu, vykonávají stejné povolání a tudíž jsou v obou případech autoritami. 28, 5% respondentů odpovědělo, že pro ně je rozdíl, zda je učitel žena či muž a svou odpověď zdůvodňovali v drtivé většině tím, že s mužem-učitelem si rozumějí lépe, více si váží jeho postoje, oceňují jeho přísnost a přístup k výuce a především spravedlivé jednání. Shodné názory na větší sympatizaci s muži se objevovaly jak u dívek, tak u chlapců napříč všemi typy škol. Kladný vztah k ženám-učitelkám se objevil pouze v několika případech a argumentem byla větší chápavost ze strany žen, trpělivost a jejich fyzický vzhled.

	ano	ne
chlapci	40	77
dívky	18	68
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 4,06$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Neprokázaly se rozdíly ve vnímání autority učitele a učitelky v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 6: Rozdíl, zda je učitel muž či žena v závislosti na pohlaví (položka 5)

	ano	ne
základní škola	24 (24) 0	60 (60) 0
střední škola	22 (20) 0,2	48 (50) 0,08
gymnázium	12 (14) 0,29	37 (35) 0,11
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 0,68$ stupeň volnosti = 2 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 5,991	
závěr	Neprokázaly se rozdíly ve vnímání autority učitele a učitelky v závislosti na typ studované školy.	

Tabulka 7: Rozdíl, zda je učitel muž či žena v závislosti na typ školy (položka 5)

Otázka číslo 8 (bod F a G) porovnávala názor respondentů na důležitost fyzické krásy učitele a učitelky v souvislosti se vnímáním autority. Pro zjištění případné existence statisticky významných rozdílů byla v prvním i druhém měření použita statistická metoda chí kvadrátu testu nezávislosti. První zjišťování se soustředilo na porovnání názorů respondentů z různých typů škol. Zde nebyly objeveny žádné statisticky významné rozdíly. Druhé měření srovnávalo názor na fyzickou krásu učitelů a učitelek u dívek a chlapců. Zde se projeví rozdíly v hodnocení důležitosti krásy u učitelky, neboť respondenti-chlapci častěji odpovídali, že krása je v případě utvoření autority učitelky, důležitá.

Vyhodnocení otázky: V závislosti na typ školy se neprojevily ve vnímání důležitosti tělesné krásy učitelů a učitelek statisticky významné rozdíly. Ty byly objeveny pouze v případě učitelek v souvislosti s pohlavím respondentů. Chlapci častěji považovali fyzickou krásu za nutnou pro utvoření autority u učitelky-ženy. Graficky znázorněno v tabulkách 8, 9, 10 a 11.

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
základní škola	1 (0, 41) 0, 85	9 (8, 69) 0, 01	13 (12, 41) 0, 03	61 (62, 48) 0, 04
střední škola	0 (0, 34) 0, 34	9 (7, 24) 0, 43	9 (10, 34) 0, 17	52 (52, 07) 0, 000 09
gymnázium	0 (0, 04) 0, 04	3 (5, 07) 0, 85	8 (7, 24) 0, 08	38 (36, 45) 0, 07
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 2, 91$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592			
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na nutnost fyzické krásy učitele pro vytvoření autority v závislosti na typu studované školy.			

Tabulka 8: Důležitost fyzické krásy u učitele dle typu školy (položka 8F)

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
základní škola	5 (4, 97) 0, 000 1	15 (12) 0, 75	15 (16, 14) 0, 08	49 (50, 9) 0, 07
střední škola	6 (4, 14) 0, 84	8 (10) 0, 4	16 (13, 45) 0, 48	40 (42, 41) 0, 14

gymnázium	1 (2, 9) 1, 24	6 (7) 0, 14	8 (9, 41) 0, 21	34 (29, 69) 0, 63
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 4,98$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592			
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na nutnost fyzické krásy učitelky pro vytvoření autority v závislosti na typu studované školy.			

Tabulka 9: Důležitost fyzické krásy u učitelky dle typu školy (položka 8G)

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
chlapci	1 (0, 58) 0, 3	14 (12, 1) 0, 3	14 (17, 29) 0, 63	88 (87, 03) 0, 01
dívky	0 (0, 42) 0, 42	7 (8, 9) 0, 4	16 (12, 71) 0, 85	63 (63, 97) 0, 01
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 2,92$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na nutnost fyzické krásy učitele pro vytvoření autority v závislosti na pohlaví respondentů.			

Tabulka 10: Důležitost fyzické krásy u učitele v závislosti na pohlaví (položka 8F)

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
chlapci	12 (6, 92) 3, 73	24 (16, 71) 3, 18	20 (22, 48) 0, 27	61 (70, 89) 1, 38
dívky	0 (5, 08) 5, 08	5 (12, 29) 4, 32	19 (16, 52) 0, 37	62 (52, 11) 1, 88
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 20,13$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Rozdíly mezi názory chlapců a dívek na důležitost fyzické krásy u učitelky pro vytvoření autority byly prokázány jako statisticky významné.			

Tabulka 11: Důležitost fyzické krásy u učitelky v závislosti na pohlaví (položka 8G)

Závěr: Přestože se v mnoha ohledech rozdílnost ve vnímání autority muže-učitele a ženy-učitelky nepotvrdila, ve dvou případech byly statisticky významné rozdíly potvrzeny,

a proto hypotézu nelze potvrdit. Statisticky významné rozdíly se projeví v poslouchání příkazů ze strany učitelky a v důležitosti fyzické krásy učitelky pro vytvoření autority. Pro účely tohoto výzkumného šetření tedy lze říci, že ve vnímání autority hraje pohlaví učitele pro adolescenty důležitou roli. Aby však mohl být tento závěr generalizován, bylo by potřeba většího a širšího výzkumného vzorku a více metod, které by tento závěr mohly potvrdit.

7.2 Hypotéza 2: Autoritu vnímají žáci z různých typů škol odlišně.

Druhá hypotéza se zabývala otázkou, zda existují odlišnosti ve vnímání konceptu autority v závislosti na typ školy, kde respondenti studují. Ke zjištění tohoto faktu byly v dotazníku utvořeny otázky č. 8 (část) a 9.

V otázce číslo 8 (bod B, C) byly určeny dvě otázky, v konkrétním znění „Zda křik zvyšuje autoritu u učitele“ a „Zda křik zvyšuje autoritu u rodiče“, u kterých byly porovnávány odpovědi žáků ze základních a středních škol a gymnázií. Pro zjištění případných statisticky významných rozdílů byla použita testová metoda chí kvadrát test nezávislosti, která však žádné rozdílnosti mezi žáky z různých typů škol nepotvrdila.

Vyhodnocení otázky: V názoru na vnímání křiku u učitele a u rodiče se neprokázaly žádné rozdíly v závislosti na studovaném typ školy. Graficky znázorněno v tabulkách 12 a 13.

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
základní škola	15 (10, 76) 1, 67	22 (20, 28) 0, 15	17 (23, 59) 1, 84	30 (29, 38) 0, 01
střední škola	8 (8, 97) 0,1	12 (16, 9) 1, 42	21 (19, 66) 0, 09	29 (24, 48) 0, 83
gymnázium	3 (6, 28) 1, 71	15 (11, 83) 0, 85	19 (13, 76) 2	12 (17, 14) 1, 54
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 12, 21$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592			
závěr	Rozdíly v názoru na zvyšování autority učitele křikem se v závislosti na typ školy neprojeví jako statisticky významné.			

Tabulka 12: Křik zvyšuje autoritu učitele (položka 8B)

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
základní škola	9 (13, 66) 1, 59	22 (21, 52) 0, 01	30 (28, 97) 0, 04	23 (19, 86) 0, 5
střední škola	18 (11, 38) 3, 85	19 (17, 93) 0, 06	20 (24, 14) 0, 71	13 (16, 55) 0, 76
gymnázium	6 (7, 97) 0, 49	11 (12, 55) 0, 19	20 (16, 9) 0, 57	12 (11, 59) 0, 01
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 8,78$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592			
závěr	Rozdíly odpovědí respondentů v závislosti na typ studované školy na názor zvyšování autority rodiče prostřednictvím křiku se neprokázaly jako statisticky významné.			

Tabulka 13: Křik zvyšuje autoritu rodiče (položka 8C)

Úkolem respondentů v otázce číslo 9 bylo seřadit následující vlastnosti: spravedlnost, tolerance, inteligence, přísnost, smysl pro humor, neměl by křičet, ochota a vstřícnost, splní, co řekne, trpělivost, má rád svůj předmět (baví ho to), od nejdůležitějších po nejméně důležité pro učitele. Každé vlastnosti mělo být přiřazeno jedno číslo v řadě od 1 do 10. Z těchto čísel byl pak utvořený průměr pro každou vlastnost a následně bylo utvořeno pořadí v závislosti na typ školy – základní, střední, gymnázium. Pro vypočítání míry těsnosti vztahu bylo použito metody Kendallova koeficientu shody.

Vyhodnocení otázky: Prokázala se významná míra těsnosti a statisticky významná shoda mezi pořadím nejdůležitějších vlastností učitele na základě názorů žáků z různých typů škol. Graficky znázorněno v tabulce 14.

	základní škola	střední škola	gymnázium	součet pořadí (x)	x^2
spravedlnost	1	1	1	3	9
tolerance	4	4	5	13	169
inteligence	2	2	2	6	36
přísnost	9	10	9	28	784
smysl pro humor	7	7	8	22	484
neměl by křičet	10	9	10	29	841
ochota, vstřícnost	3	3	4	10	100

splní, co řekne	8	8	7	23	529
trpělivost	5	5	6	16	256
má rád svůj předmět	6	6	3	15	225
výsledky výpočtu	$W = 0,96$ $\chi^2 = 25,92$ stupeň volnosti = 9 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 16,919				
závěr	Kendallův koeficient shody prokázal vysokou míru těsnosti a následně byla prokázána statisticky významná shoda mezi pořadím důležitosti vlastností učitele, které vzniklo v závislosti na typu školy.				

Tabulka 14: Důležitost vlastností učitele (položka 9)

Závěr: Hypotéza 2 je vyvrácena, neboť žádná ze zkoumaných oblastí neprokázala statisticky významné rozdíly ve vnímání autority v závislosti na typ školy. Naopak ve všech měřených příkladech byla zjištěna shoda mezi respondenty bez ohledu na to, z jaké školy pocházeli. S tvrzení, že autoritu vnímají žáci z různých typů škol odlišně tedy nelze souhlasit.

7.3 Hypotéza 3: Autoritu může učitel získat či ztratit typickými vlastnostmi či projevy chování.

Na potvrzení či vyvrácení této hypotézy se v dotazníku soustředí položky č. 7 a 10, přičemž v obou případech se jedná o otevřené otázky, které byly vyhodnoceny pomocí tabulky četnosti a následně porovnány. Zohledněny byly pouze takové odpovědi, které se v dotaznících opakovaly minimálně dvakrát. Odpovědi individuálního rázu nejsou v tabulce četností uvedeny.

Otázka číslo 7 se respondentů táže na vlastnosti či projevy chování, kterými se projevuje učitel s autoritou. Jednotlivé názory byly seskupeny podle typů škol respondentů a následně rozděleny na dvě oblasti – vlastnosti učitele s autoritou a projevy chování. Z těchto kategorií pak bylo vybráno 5 vlastností a 4 projevy chování, které se shodovaly v odpovědích respondentů napříč všemi typy škol a které dosahovaly největší četnosti. Odpovědi byly následně sečteny a statistickou metodou chí kvadrátu testu dobré shody bylo spočítáno, zda je četnost názorů respondentů rozvrstvená rovnoměrně, či zda jsou nějaké vlastnosti nebo projevy chování, které v názorech adolescentů vyčnívají.

Vyhodnocení otázky: Z uvedených odpovědí bylo vybráno pět nejčtetnějších vlastností a čtyři projevy chování učitele s autoritou. Metodou chí kvadrátu testu dobré shody byly v obou případech zjištěny statisticky významné rozdíly. Jak je z výsledků vidět, výrazně převyšuje přísnost učitele a klid ve třídě. Lze tedy říci, že typickým projevem učitele s autoritou je přísnost a jeho schopnost udržet si klid v hodinách. Graficky znázorněno v tabulkách 15 a 16.

	pozorovaná četnost	očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
přísný	66	31	35	1225	39, 52
zábavný	24	31	- 7	49	1, 58
spravedlivý	34	31	3	9	0, 29
inteligentní	15	31	- 16	256	8, 26
sebejistý	16	31	- 15	225	7, 26
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 56, 91$ stupeň volnosti = 4 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 9, 488				
závěr	Rozdíly v četnosti vlastností typických pro učitele s autoritou jsou statisticky významné.				

Tabulka 15: Vlastnosti typické pro učitele s autoritou (položka 7)

	pozorovaná četnost	očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
umí učit	15	21, 25	- 6, 25	39, 06	1, 84
dodrží, co řekne	20	21, 25	- 1, 25	1, 56	0, 07
má klid ve třídě	32	21, 25	10, 75	115, 56	5, 44
nenadržuje	18	21, 25	- 3, 25	10, 56	0, 5
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 7, 85$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815				
závěr	Rozdíly v četnosti projevů chování typických pro učitele s autoritou jsou statisticky významné.				

Tabulka 16: Typické projevy chování učitele s autoritou (položka 7)

Otázka číslo 10 naopak pokládá otázku, jakým způsobem může učitel autoritu ve třídě ztratit. Stejně jako v otázce o získání autority byly odpovědi nejprve roztrženy dle typu školy, avšak v tomto případě nebyly rozděleny na vlastnosti a projevy chování, protože drtivá většina odpovědí respondentů byla zaměřena právě na chování a vystupování učitele. V jednotlivých skupinách pak bylo vybráno sedm nejčastěji uváděných odpovědí a ty byly pomocí chí kvadrátu testu dobré shody změřeny. V tomto případě se žádné statisticky významné rozdíly v četnosti neprojevily.

Vyhodnocení otázky: Metoda chí kvadrátu testu dobré shody nepotvrdila žádné statisticky významné rozdíly v četnosti projevů chování, které jsou dle názoru dospívajících u učitelů příčinou ztráty autority. Není proto možné tvrdit, že ke ztrátě autority učitele může dojít nějakým typickým, charakteristickým způsobem. Lze však usuzovat, že existuje několik rizikových projevů a faktorů, které ke ztrátě autority přispívají. Dle odpovědí respondentů se jedná především o nespravedlnost ze strany učitele, jeho špatné chování, neklid v hodinách a zbytečný křik či naopak jeho přílišnou benevolenci. Graficky znázorněno v tabulce 17.

	pozorovaná četnost	očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
špatné chování	25	22	3	9	0, 4
nedodržel, co slíbil	17	22	- 5	25	1, 14
příliš milý	23	22	1	1	0, 05
neklid ve třídě	24	22	2	4	0, 18
nespravedlnost	30	22	8	64	2, 91
zbytečný křik	18	22	- 4	16	0, 73
neumí učit	17	22	- 5	25	1, 14
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 6, 55$ stupeň volnosti = 6 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 12, 592				
závěr	Rozdíly v četnosti projevů chování učitele, které vede ke ztrátě jeho autority se neprokázaly jako statisticky významné.				

Tabulka 17: Projevy chování učitele vedoucí ke ztrátě autority (položka 10)

Závěr: Vzhledem ke statistickým výsledkům není možné tuto hypotézu potvrdit ani vyvrátit. Ukázalo se, že v získání autority učitele mají respondenti poměrně jasný názor a byly objeveny typické vlastnosti a projevy chování, které k tomu napomáhají. Avšak v případě ztráty autority nedošlo k nalezení žádného typického znaku, který by snížení či ztrátu autority předurčoval, v tomto případě se objevuje spíše několik různých faktorů.

7.4 Hypotéza 4: Autorita rodičů se liší v pojetí chlapců a ve vnímání dívek.

Poslední hypotéza se zaměřila na porovnání pojetí autority rodičů. Podle predikce se liší vnímání tohoto konceptu v závislosti na pohlaví respondenta. K potvrzení či vyvrácení hypotézy byly určeny otázky dotazníku č. 2 AB, 3 AB, 8 DE a 12.

Položka dotazníku s číslem 2, konkrétně část A a B, se respondentů ptala na vlastnosti, které by dle jejich názoru měla mít matka s autoritou a otec s autoritou. Odpovědi respondentů byly rozděleny do dvou skupin podle pohlaví a následně zaznamenány do tabulky četností. Ze seznamu bylo vybráno patnáct nejčastějších odpovědí u matky i otce, které byly následně porovnány a u shodných vlastností (u otce 12, u matky 13 vlastností) bylo pomocí chí kvadrátu testu nezávislosti spočítáno, zda se v názorech dívek a chlapců objevují rozdíly, což se neprokázalo.

Vyhodnocení otázky: Z patnácti nejčastějších odpovědí bylo u otce shodných 12 vlastností, u matky pak 13. V popředí se pohybovaly vlastnosti jako přísnost, ochota, porozumění a také, aby matka byla hodná. Chí kvadrát test nezávislosti nepotvrdil rozdíly v názorech chlapců a dívek. Graficky znázorněno tabulkami 18 a 19.

	Chlapci	dívky
přísný	32 (29, 01) 0, 3	18 (20, 99) 0, 43
spravedlivý	13 (12, 18) 0, 06	8 (8, 82) 0, 08
inteligentní vzdělaný	7 (8, 12) 0, 15	7 (5, 88) 0, 21
hodný	20 (23, 21) 0, 44	20 (16, 79) 0, 61
tolerantní	9 (8, 12) 0, 1	5 (5, 88) 0, 13
ochotný	7 (7, 54) 0, 04	6 (5, 46) 0, 05
má smysl pro humor	8 (6, 96) 0, 16	4 (5, 04) 0, 21
spolehlivý	6 (6, 38) 0, 02	5 (4, 62) 0, 03

starostlivý	5 (4, 64) 0, 03	3 (3, 36) 0, 04
empatický	5 (5, 22) 0, 009	4 (3, 79) 0, 01
rázný, rozhodný	6 (6, 38) 0, 02	5 (4, 62) 0, 03
upřímný	5 (5, 22) 0, 009	4 (3, 79) 0, 01
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 3, 18$ stupeň volnosti = 11 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 19, 675	
závěr	Neprokazaly se statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví respondentů ve vlastnostech otce nezbytných pro vytvoření autority.	

Tabulka 18: Vlastnosti otce s autoritou v závislosti na pohlaví (položka 2B)

	chlapci	dívky
přísná	17 (18, 52) 0, 12	16 (14, 48) 0, 16
spravedlivá	12 (11, 23) 0, 05	8 (8, 77) 0, 07
inteligentní, vzdělaná	9 (8, 98) 0, 00004	7 (7, 02) 0, 00005
hodná	35 (34, 8) 0, 001	27 (27, 2) 0, 001
upřímná	5 (5, 61) 0, 07	5 (4, 39) 0, 08
ochotná	8 (10, 1) 0, 44	10 (7, 9) 0, 56
tolerantní	10 (8, 42) 0, 3	5 (6, 58) 0, 38
milující	8 (6, 74) 0, 24	4 (5, 26) 0, 3
starostlivá	8 (7, 3) 0, 07	5 (5, 7) 0, 09

vstřícná	6 (5, 61) 0, 03	4 (4, 39) 0, 03
pochopení, porozumění	12 (11, 23) 0, 05	8 (8, 77) 0, 07
je milá	6 (7, 86) 0, 44	8 (6, 14) 0, 56
pomůže, poradí	6 (5, 61) 0, 03	4 (4, 39) 0, 03
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 4, 17$ stupeň volnosti = 12 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 21, 026	
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví respondentů ve vlastnostech matky nezbytných pro vytvoření autority.	

Tabulka 19: Vlastnosti matky s autoritou v závislosti na pohlaví (položka 2A)

Otázka číslo 3 (AB) se tázala, do jaké míry je respondent ochotný poslechnout příkazy matky a otce. Porovnání bylo provedeno mezi chlapci a dívkami. Použitá metoda chí kvadrátu testu nezávislosti potvrdila v závislosti na pohlaví rozdíly v uposlechnutí příkazů otce.

Vyhodnocení otázky: V poslouchání matek se mezi chlapci a dívkami neobjevily žádné podstatné rozdíly. Statisticky významné odchylky byly projeveny v poslouchání otců v závislosti na pohlaví respondentů. Dívky se ve srovnání s chlapci projeví jako méně poslouchající otce. Graficky znázorněno v tabulkách 20 a 21.

	vždy	většinou	někdy	nikdy
chlapci	34 (31, 12) 0, 27	67 (73, 20) 0, 53	15 (10, 95) 1, 5	1 (1, 73) 0, 31
dívky	20 (22, 88) 0, 36	60 (53, 8) 0, 71	4 (8, 05) 2, 04	2 (1, 27) 0, 42
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 6, 14$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Rozdíly mezi chlapci a dívkami v poslouchání matek se neprokázaly.			

Tabulka 20: Poslouchání příkazů matky v závislosti na pohlaví (položka 3A)

	vždy	většinou	někdy	nikdy
chlapci	45 (38, 62) 1, 05	61 (60, 52) 0, 004	7 (10, 95) 1, 42	4 (6, 92) 1, 23
dívky	22 (28, 38) 0, 36	44 (44, 48) 0, 005	12 (8, 05) 1, 94	8 (5, 08) 1, 68
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 8,759$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Rozdíly v uposlechnutí příkazů ze strany otce se projevily v závislosti na pohlaví respondentů jako statisticky významné.			

Tabulka 21: Poslouchání příkazů otců v závislosti na pohlaví (položka 3B)

Otázka číslo 8 obsahovala dvě výpovědi (D a E) o rodičích: „Otec má větší autoritu, protože je hlava rodiny“ a „Matka má větší autoritu, protože je hodnější“. Porovnání odpovědí dívek a chlapců bylo zjišťováno metodou chí kvadrátu testu nezávislosti. V případě výpovědi o matce rozdíl mezi respondenty nebyl, v případě věty o autoritě otce ano.

Vyhodnocení otázky: V názorech chlapců a dívek na autoritu matky v souvislosti s jejím hodnějším chování se neobjevily žádné významné odchylky. Statisticky významné rozdíly však byly prokázány v názorech na autoritu otce v závislosti na pohlaví respondentů. Chlapci vnímali tuto větu jako více pravdivou než dívky. Graficky znázorněno v tabulkách 22 a 23.

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
chlapci	31 (23, 05) 2, 74	42 (36, 89) 0, 71	21 (28, 24) 1, 86	23 (28, 82) 1, 18
dívky	9 (16, 95) 3, 73	22 (27, 11) 0, 96	28 (20, 76) 2, 52	27 (21, 18) 1, 6
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 15,3$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	Ve vnímání autority otce jako hlavy rodiny se prokázaly statisticky významné rozdíly mezi názory chlapců a dívek.			

Tabulka 22: Autorita otce podmíněná postavením v rodině (položka 8D)

	ano, souhlasím	trochu souhlasím	téměř nesouhlasím	ne, nesouhlasím
chlapci	10 (10, 37) 0, 01	38 (36, 31) 0, 08	41 (36, 31) 0, 61	28 (34) 1, 06
dívky	8 (7, 63) 0, 02	25 (26, 69) 0, 11	22 (26, 69) 0, 82	31 (25) 1, 44
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 4, 15$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7, 815			
závěr	V závislosti na pohlaví respondentů se neprojevily rozdílné názory na autoritu matky v souvislosti s jejím hodnějším chováním.			

Tabulka 23: Autorita matky v závislosti na jejím chování (položka 8E)

Poslední položka dotazníku, otázka číslo 12, se zabývala porovnáním pravdivosti jednotlivých výroků o rodičích. Každé tvrzení o matce a otci bylo porovnáno v závislosti na pohlaví respondentů a pomocí chí kvadrátu čtyřpolní tabulky byly zjištěny statisticky významné rozdíly. Ty se objevily v otázkách křiku otce, mazlení a fyzického kontaktu u obou rodičů a v povídání si s otcem. Statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví respondentů se projevily také v otázce autority otce.

Vyhodnocení otázky: Mezi názory dívek a chlapců na křik otce se projevily statisticky významné rozdíly. Dívky častěji odpovídali, že otcí křičí. Naopak u matek rozdílnost názorů respondentů nebyla zřetelná. U otázky na zákazy ze strany otců a matek rozdíly nebyly. Významně se však projevily u další otázky na mazlení a fyzický kontakt ze strany otců a matek. Chlapci častěji odpovídali, že s otcem se nemazlí, naopak dívky významně více odpovídaly ano na fyzický kontakt s matkou. Rozdíly se také projevily v povídání si s rodiči, u matek byl názor adolescentů stejný, avšak u otců odpovídaly výrazně častěji dívky, že si s nimi otec nepovídá. Otázky ohledně společného smíchu s rodiči a také strachu ze strany otců a matek dopadly poměrně jednoznačně u dívek a chlapců, k žádným rozdílům zde nedocházelo. To samé lze tvrdit i o dostávání peněz od rodičů, protože názory adolescentů v závislosti na pohlaví se neukázaly jako rozdílné. Statisticky významné rozdíly byly však objeveny v poslední otázce na autoritu matky a otce. U matky se chlapci i dívky shodli, avšak u otce dívky významně častěji odpovídaly, že otec pro ně není autoritou. Graficky znázorněno v tabulkách 24. – 31.

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	29	88	45	72
dívky	33	53	43	43
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 29,64$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 2,69$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Prokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na křik otce v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na křik matky v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 24: Názor respondentů na křik rodičů (položka 12A)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	40	77	55	62
dívky	38	48	49	37
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 2,03$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 1,82$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na zákazy otce v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na zákazy matky v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 25: Názor respondentů na zákazy ze strany rodičů (položka 12B)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	20	97	64	53
dívky	43	43	64	22
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 25,17$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 8,12$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Prokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na mazlení a fyzický kontakt s otcem v závislosti na pohlaví respondentů.		Prokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na mazlení a fyzický kontakt s matkou v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 26: Názor respondentů na fyzický kontakt od rodičů (položka 12C)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	92	25	99	18
dívky	52	34	74	12
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 7,92$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 0,08$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Prokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na povídání si s otcem v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na povídání si s matkou v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 27: Názor respondentů na povídání si s rodiči (položka 12D)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	99	18	104	13
dívky	73	13	81	5
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 0,0028$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 1,73$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na smích s otcem v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na smích s matkou v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 28: Názor respondentů, zda se s rodiči smějí (položka 12E)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	90	27	113	4
dívky	73	13	81	5
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 5,48$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 0,67$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na strach otce v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na strach matky v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 29: Názor respondentů, zda se o ně rodiče bojí (položka 12F)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	97	20	95	22
dívky	67	19	73	13
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 0,8$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 0,47$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na dostávání peněz od otce v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na dostávání peněz od matky v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 30: Názor respondentů, zda dostávají od rodičů peníze (položka 12G)

	otec		matka	
	ano	ne	ano	ne
chlapci	104	13	106	11
dívky	64	22	75	11
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 7,31$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635		$\chi^2 = 0,59$ stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0,01 testové kritérium = 6,635	
závěr	Prokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na autoritu otce v závislosti na pohlaví respondentů.		Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v názoru na autoritu matky v závislosti na pohlaví respondentů.	

Tabulka 31: Názor respondentů, zda vnímají rodiče jako autoritu (položka 12H)

Závěr: I když některé části dotazníku nepotvrdily rozdíly v názorech chlapců a dívek na autoritu svých rodičů, v mnoha položkách se vnímání této problematiky v závislosti na pohlaví rozcházelo. Tuto hypotézu proto nelze vyvrátit a to především s ohledem na chápání konceptu autority otce, ve kterém se nacházelo nejvíce odlišností. Konkrétně v pochopení autority otce jako hlavy rodiny, poslušání jeho příkazů, názorů na křik ze strany otce, fyzický kontakt, mluvení či pochopení otcem a v přímé otázce, zda je otec pro respondenty autoritou. Tyto závěry je však možné stáhnout pouze k tomuto konkrétnímu dotazníkovému šetření a nelze je aplikovat na celou generaci dospívající mládeže.

7.5 Další výsledky

Některé položky v dotazníku nejsou zařazeny k jednotlivým hypotézám, ale přinášejí dílčí, samostatné výsledky, které dokreslují celkový pohled na problematiku vnímání konceptu autority současnou mládeží.

Takovou otázkou je například otázka č. 6, která se dotazovala na vzor respondentů, přičemž na výběr byla matka, otec a učitel. Během zadávání dotazníku se v některých skupinách stalo, že žáci nebyli spokojeni s nabízenými kategoriemi, neboť by rádi zvolili odpověď „nikdo“. Vysvětlila jsem však, že tento výběr je záměrný vzhledem k cíli výzkumu a požádala je, aby z nabízených možností přeci jen vybrali tu, co jim je nejbližší jako vzor. Výsledky jsou zaznamenány v grafu č. 5, příloha 2. Navíc byla použita statistická metoda chí kvadrátu testu dobré shody, aby bylo zjištěno, zda je četnost rozvrstvení vzorů u současné mládeže mezi matkou, otcem a učitelem rovnoměrná. Z tabulky 32 je vidět, že tomu tak není a v četnosti vzorů jsou statisticky významné rozdíly.

Vyhodnocení otázky: Četnost vzorů u adolescentní mládeže není rovnoměrně rozvrstvená mezi matkou, otcem a učitelem. Velká shoda se objevuje v kategorii matka a otec, učitel však dosahuje statisticky výrazně menšího počtu výběrů. Graficky znázorněno tabulkou 32.

	pozorovaná četnost	očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² O
matka	91	67, 67	23, 33	544, 29	8, 04
otec	89	67, 67	21, 33	454, 97	6, 72
učitel	23	67, 67	-44, 67	1995, 41	29, 49
výsledky výpočtu	$\chi^2 = 44, 25$ stupeň volnosti = 2 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 5, 991				
závěr	Rozdíly v rozvrstvení vzorů u současné mládeže jsou statisticky významné.				

Tabulka 32: Vzor současné mládeže (položka 6)

Samostatně byly vyhodnoceny také dvě části otázky č. 8, konkrétně výpověď „Učitel musí mít jiné vlastnosti než rodič, aby měl u žáků autoritu.“ a „Když mě předmět baví, má u mě učitel větší autoritu.“ Respondenti v tomto případě rozhodovali, zda

souhlasí, trochu souhlasí, téměř nesouhlasí nebo nesouhlasí. Procentuální rozvrstvení odpovědí je znázorněno v grafech 6 a 7, příloha 2.

Vyhodnocení otázky: Z výsledků vyplývá, že s výrokem o nezbytnosti rozdílných vlastností u rodiče a učitele jako autority souhlasí nebo trochu souhlasí velká část respondentů. Lze tedy říci, že autoritu u respondentů netvoří nějaké konkrétní vlastnosti nebo projevy chování, ale její chápání vztahují vždy v závislosti na sociální roli nebo postavení dané osoby ve společnosti.

S větou „Když mě předmět baví, má u mě učitel větší autoritu“ souhlasí také větší část respondentů, čímž může být potvrzeno, že autorita učitele je vázaná na subjektivní vztah studentů k předmětu, který vyučuje.

Další samostatně vyhodnocenou otázkou je otázka č. 11, v níž respondenti přiřazovali čísla od 1 do 4 uvedeným osobám (matka – otec – učitelka – učitel), podle toho, komu by se určitě svěřili (1) a komu určitě ne (4). Spočítáním aritmetického průměru respondentů z jednotlivých typů škol došlo k vytvoření tří seznamů pořadí, u kterých byla pomocí Kendallova koeficientu shody spočítána míra těsnosti a následně i shoda pořadí v závislosti na jednotlivé typy škol.

Vyhodnocení otázky: Kendallův koeficient shody ukázal vysokou míru těsnosti v závislosti na typ navštěvované školy a následně byla potvrzena i statisticky významná shoda pořadí osob, kterým by se respondenti svěřili. Graficky znázorněno v tabulce 33.

	základní škola	střední škola	gymnázium	součet pořadí (x)	x^2
matka	1	1	1	3	9
otec	2	2	2	6	36
učitel	4	3	4	11	121
učitelka	3	4	3	10	100
výsledky výpočtu	$W = 0,91$ $x^2 = 8,19$ stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0,05 testové kritérium = 7,815				
závěr	Kendallův koeficient shody prokázal vysokou míru těsnosti a následně byla prokázána statisticky významná shoda v pořadí osob, kterým by se respondenti svěřili v závislosti na typ studované školy.				

Tabulka 33: Svěření se s problémem (položka 11)

8 Shrnutí výzkumu

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo určit, jak současná mládež chápe koncept autority a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám. Dílčími cíli výzkumu bylo porovnání názorů chlapců a dívek a také srovnání názorů žáků z různých typů škol. Tyto kategorie jsou zohledněny v některých hypotézách. K jejich potvrzení či vyvrácení došlo pomocí základních matematických a statistických metod.

Hlavním výzkumným problémem byla otázka, jakým způsobem současná generace mládeže chápe koncept autority. Pro odhalení specifik této problematiky byla zvolena první otázka dotazníkového šetření, která se respondentů ptala, co si představují pod pojmem autorita. Získané výsledky byly zpracovány dle jednotlivých typů škol a následně porovnány. Je vidět, že koncept autority je nejčastěji spojován s respektem k dané osobě, úctou a obdivem. U mladších respondentů nacházíme výrazné souvislosti s konkrétními osobami, které pro ně jsou nositeli autority. Nejčastěji byli uváděni rodiče, učitelé, šéfové a nadřízení či ředitel. U starších respondentů se pak koncept autority překlápí do nadřazené pozice moci a nadvlády. Neojediněle byly uváděny názory, že autorita poskytuje možnost manipulovat s lidmi a ovládat je. Jako protipól k tomuto negativnímu chápání konceptu autority vznikla skupina respondentů, jejichž výklad autority je formován kladným vztahem k dané osobě. Nejčastěji se jednalo o vzhlížení, uznání za dosažení nějakých cílů či respektování názorů a způsobů chování dané osoby. Část respondentů také uváděla autoritu jako úctu ke starším osobám. V několika málo případech byla autorita popsána také jako strach z jejího nositele. Z uvedených výsledků není možné rozdělit chápání konceptu autority dle jednotlivých typů škol či pohlaví respondentů. Naopak můžeme konstatovat, že generace současné mládeže má určité představy o autoritě a v těchto představách se v mnoha oblastech a názorech shoduje.

Na základě výzkumné otázky, zda se liší vnímání autority současné mládeže u mužů-učitelů a žen učitelek byla stanovena hypotéza 1 ve znění: „Pro žáky není ve vnímání autority rozhodující pohlaví učitele“. Otevřená otázka se přímo ptala na vlastnosti učitele a učitelky s autoritou. Přestože charakter otevřené otázky nabízel možnost velké rozmanitosti odpovědí, velká část vlastností učitele i učitelky se shodovala, a to nejen pojmenováním, ale také četností. Z patnácti nejčastěji uváděných vlastností jich bylo

u učitele a učitelky čtrnáct stejných a prvních sedm vlastností se u muže-učitele i ženy-učitelky nacházelo ve stejném pořadí. Respondenti shodně uváděli jako nejdůležitější přísnost, spravedlivost a následně inteligenci. Dalšími ceněnými vlastnostmi byl například smysl pro humor, ochota, trpělivost a tolerance. Následná metoda chí kvadrátu testu nezávislosti statisticky významné rozdíly také nepotvrdila.

Další položka dotazníku vztahující se k první hypotéze se zajímala o názor respondentů na uposlechnutí příkazů ze strany učitele a učitelky. V závislosti na typ studované školy se žádné statisticky významné rozdíly neprokázaly, byly však objeveny v závislosti na pohlaví konkrétně u poslušání příkazů ze strany učitelky. Chlapci se projeví jako méně poslouchající příkazy od učitelky-ženy.

Další otázka dotazníku se respondentů přímo ptala, zda pro ně je rozdíl, pokud je učitel muž či žena. Pouze 28, 5 % respondentů odpovědělo, že to pro ně rozdíl je, zbytek toto tvrzení zamítl. Následně použitá metoda chí kvadrátu čtyřpolní tabulky a testu nezávislosti žádné statisticky významné rozdíly nepotvrdila.

Statistická metoda chí kvadrátu byla použita i na další otázku, která porovnávala důležitost fyzické krásy učitele a učitelky. V závislosti na typ školy respondentů se rozdílné názory na krásu učitele ani učitelky neobjevily. Naopak potvrzeny byly u téže otázky v porovnání názorů chlapců a dívek. U vnímání krásy učitele se obě dvě skupiny respondentů shodly na nedůležitosti fyzických předností, ale u žen-učitelek vznikl mezi názory dívek a chlapců statisticky významný rozdíl, neboť chlapci vnímají krásu učitelky jako potřebnou a důležitou pro vytvoření její autority.

Přestože se mnoho rozdílností ve vnímání autority muže-učitele a ženy-učitelky neprojevilo, ve dvou případech byly statisticky významné rozdíly potvrzeny, a proto není možné tuto hypotézu potvrdit. V souvislosti s tímto výzkumným šetřením tedy může být konstatováno, že se rozdílnosti v chápání autority učitelů a učitelek objevují a to především v oblasti poslušání příkazů ze strany učitelky a v názorech na nutnost fyzické krásy pro vytvoření autority učitelky.

Druhá hypotéza „Autoritu vnímají žáci z různých typů škol odlišně.“ byla formulována na základě výzkumné otázky, která se tázala, zda existují rozdíly ve vnímání autority učitelů v závislosti na typu škol ve kterých respondenti studují.

K porovnání názorů o autoritě sloužila otázka dotazující se na výrok, zda křik zvyšuje autoritu rodiče či učitele. Statistická metoda chí kvadrátu testu nezávislosti

potvrdila, že v názorech žáků základních a středních škol ani gymnázií se neobjevují žádné statisticky významné rozdíly.

Poslední položka vztahující se k této hypotéze byla otázka na seřazení vlastností učitele dle důležitosti. V závislosti na školy respondentů bylo pomocí aritmetického průměru vytvořené jedinečné pořadí vlastností pro každý typ školy. Tato pořadí byla následně pomocí Kendallova koeficientu shody určena jako pořadí s vysokou mírou těsnosti a metodou chí kvadrátu byla potvrzená statisticky významná shoda důležitých vlastností pro učitele v závislosti na typ studovaných škol respondentů.

Odlišnosti v závislosti na typu studované školy tedy nejsou nijak zřetelné. Lze konstatovat, že tato hypotéza je vyvrácená, neboť žádná z položek dotazníku nepotvrdila statisticky významné rozdíly mezi názory žáků na autoritu z různých typů škol, naopak byla prokázána vysoká míra těsnosti a statisticky významná shoda mezi názory žáků z jednotlivých typů škol.

Třetí hypotéza „Autoritu může učitel získat či ztratit typickými vlastnostmi či projevy chování.“ vznikla na základě dílčí výzkumné otázky, zda se u respondentů nachází společné znaky, jakým způsobem mohou učitelé autoritu ztratit či získat. Dotazníkové šetření obsahovalo dvě přímé otázky na tuto problematiku, konkrétně se respondentů ptalo, jaké vlastnosti nebo chování projevuje učitel, který má autoritu a jakým způsobem je možné autoritu ztratit.

Na základě získaných dat byly odpovědi respondentů rozděleny do skupin dle typu školy a následně došlo k vypsání shodných vlastností a typických projevů chování pro učitele s autoritou. Ze seznamu bylo vybráno pět nejčastěji uváděných vlastností a čtyři projevy chování, které byly následně sečteny ve všech skupinách. Posléze došlo k porovnání pomocí statistické metody chí kvadrátu testu dobré shody s cílem zjistit rovnoměrné rozložení četností, či poukázat na významné rozdílnosti, které se nakonec potvrdily jako statisticky významné v rozvrstvení četnosti vlastností i projevů chování učitele s autoritou. Je tedy možné určit jako typickou vlastnost učitele majícího autoritu přísnost a projev chování spočívá v jeho schopnostech udržet během výuky třídu v klidu.

Stejná metoda výběru byla použita i v případě desáté položky dotazníku, která se respondentů ptala na příčiny ztráty autority učitele. Vzhledem k povaze dotazu nebyly v tomto případě uváděny téměř žádné vlastnosti učitele, ale respondenti se soustředili pouze na projevy chování. Z těch bylo vybráno sedm nejčetnějších a pomocí statistické

metody chí kvadrátu testu dobré shody byly zjišťovány rozdíly v rovnoměrném rozvrstvení. Ty se neprokázaly a nelze tedy říct, že existuje nějaký typický projev chování učitele, který zapříčiní ztrátu nebo snížení jeho autority. Objevilo se spíše několik faktorů, mezi které patří například špatné chování učitele, nespravedlnost, zbytečný křik z jeho strany, neklid ve třídách či nedodržení slibu, který žákům slíbil.

Třetí hypotéza nemůže být potvrzená ani vyvrácená, neboť se ukázaly typické vlastnosti a projevy chování v případě získání a udržení si autority učitele, ale žádné charakteristické prvky chování se neprojeví v případě ztráty autority. Je tedy možné říci, že zatímco o podobě autority u učitele mají žáci poměrně jasnou představu, na její ztrátě se podílí více rozdílných faktorů.

Poslední dílčí výzkumná otázka se zabývala problematikou rozdílného vnímání autority matky a otce v závislosti na pohlaví respondentů. Na základě této otázky byla formulována hypotéza „Autorita rodičů se liší v pojetí chlapců a ve vnímání dívek“.

Otevřená otázka přímo se týkající na vlastnosti matky a otce s autoritou byla vyhodnocena pomocí tabulky četnosti a následně došlo k porovnání 15 nejčastějších odpovědí. Z nich bylo pro otce vybráno 12 stejných vlastností, pro matku 13 a prostřednictvím chí kvadrátu testu nezávislosti byly spočítány rozdíly v názorech dívek a chlapců, které se ukázaly jako nevýznamné. Chlapci i dívky se ve velké části názorově shodli.

Následující otázka v dotazníku se zabývala názorem respondentů na uposlechnutí příkazů ze strany matky a otce. Použitou metodou chí kvadrátu testu nezávislosti byly objeveny statisticky významné rozdíly v poslouchání otců, neboť dívky se v tomto případě projeví jako méně poslušné. V poslouchání příkazů matek nebyly žádné takové odlišnosti objeveny.

Statisticky významné rozdíly v názorech dívek a chlapců se prokázaly i v další položce dotazníku, v níž respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem, že „otec má větší autoritu, protože je hlava rodiny“. Výrazně více chlapců než dívek se s tímto tvrzením ztotožnilo. Ve výpovědi o matce, která má autoritu, protože je hodnější žádné rozdíly v názorech v závislosti na pohlaví respondentů zjištěny nebyly.

Specifickou otázkou porovnávající názory respondentů na autoritu matky a otce byla série výroků, o kterých směli respondenti vypovídat pouze ano X ne. Tato otázka obsahovala 8 výroků pro matku a 8 výroků pro otce a celkem se odlišnost v názorech dívek

a chlapců objevila pouze u pěti výpovědí. Konkrétně se jednalo o křik otce, kdy měly dívky pocit, že se tak děje a chlapci výrok častěji označili jako nepravdivý. Rozdíly se nacházely také v otázce na fyzický kontakt s rodiči, mazlení a pohlazení, v němž měli chlapci jak u otce, tak u matky pocit, že se jedná o nepravdivý výrok, ale dívky se s větou ztotožnily častěji. Další rozdílnost v názorech se objevila opět v případě otce, v otázce na povídání si a schopnost otce vyslechnout respondenta, přičemž dívky měly častěji pocit, že tomu tak není. Poslední statisticky významné rozdíly potvrdil chí kvadrát v otázce na autoritu otce, kdy se chlapci s tímto výrokiem ztotožnili, avšak dívky častěji uvedly, že tomu tak není a otce jako autoritu nevnímají.

Na základě zjištěných rozdílností není možné čtvrtou hypotézu vyvrátit a říci, že autorita otce a matky se ve vnímání dívek a v pojetí chlapců neliší. V závislosti na pohlaví se některé názory související s autoritou matky a otce rozcházejí. Tyto rozdíly jsou potvrzeny i odbornou literaturou (Vágnerová 2012, Langmeier 2006) a vycházejí především z vývojové hlediska s ohledem na změnu vztahu k rodiči stejného a opačného pohlaví v období adolescence.

Některé položky dotazníku byly vyhodnoceny samostatně a přinášejí dílčí výsledky, které celou výzkumnou problematiku dokreslují. Takovou otázkou byla například problematika vzorů adolescentů, přičemž vybírat mohli respondenti z odpovědí matka, otec nebo učitel. Pomocí statistické metody chí kvadrátu testu dobré shody bylo ověřeno, že rozvrstvení četnosti vzorů u současné mládeže není rovnoměrné. Kategorie matka a otec vykazovaly velmi podobnou četnost, ale v případě učitele byly odpovědi několikanásobně méně časté, avšak ani uvedených 11% respondentů není zanedbatelných, a proto by si i učitelé měli stále uvědomovat, že na žáky a studenty působí velkou silou a mohou ovlivňovat jejich názory, postoje a chování.

Samostatně bylo také vyhodnoceno, do jaké míry se respondenti ztotožňují s výpovědí, že je potřeba, aby učitel a rodič měli pro vytvoření autority jiné vlastnosti. Z výsledků je zřetelně vidět, že plně nebo částečně se s tímto výrokiem ztotožňuje velká část respondentů. Lze tedy vyvodit závěr, že autorita není adolescenty vnímána jako nějaká univerzální konstanta, ale její chápání se proměňuje v závislosti na konkrétní osobě, jejich společenské postavení a situace, v níž se nacházejí.

Zvlášť byla také vyhodnocena výpověď „Když mě předmět baví, má u mě učitel větší autoritu“, se kterou souhlasilo nebo trochu souhlasilo více jak dvě třetiny

respondentů. Z toho je možné vyvozovat, že autorita učitele je úzce vázaná s vyučovacím předmětem a způsob výuky a metody učitelů souvisí s tím, zda je žáci vnímají jako autority.

Posledním samostatně vyhodnoceným prvkem výzkumného šetření byla otázka, komu by se z uvedených možností (matka, otec, učitel, učitelka) respondenti svěřili s problémem. Na základě typu škol vzniklo pomocí aritmetického průměru pořadí osob a následně byla tato pořadí porovnána použitím Kendallova koeficientu shody. Ten ukázal vysokou míru těsnosti pořadí v závislosti na typ školy a následně byla potvrzena i statisticky významná shoda pořadí osob, kterým by se respondenti svěřili, kdyby měli nějaké trápení nebo problémy.

Na základě provedeného výzkumného šetření se nemohu ztotožnit s názory některých odborníků, že autorita se ze světa vytrácí a především současná mládež již tento koncept autority nerespektuje. Domnívám se, že je potřeba vnímat autoritu v jiném světle pohledu, než v jakém dosud vystupovala v kontextu pojetí tradiční pedagogiky. Jsem přesvědčená o tom, že adolescenti koncept autority znají, chápou ho a rozumí mu, avšak ho vnímají v souvislostech postmoderní doby, tedy ve spojení s jejich současnou realitou.

Ačkoliv je vnímání autority u druhých osob individuální záležitostí, kterou ovlivňuje mnoho vnitřních i vnějších faktorů, lze v odpovědích respondentů nalézt určité shodné či podobné znaky. Nejčastěji se jedná o slovo respekt (v synonymním pojetí slova vážnost, úcta), které se v konceptu chápání autority objevuje. Především mladší dospívající pak vnímají autoritu v souvislosti s konkrétními osobami – rodič, učitel, šéf, nadřízený či ředitel. Autorita je pak spojována s určitou sociální rolí nebo pozicí ve společnosti, často související s vyšším postavením. Starší adolescenti naopak autoritu spojují s úctou ke starším osobám. Pro mnohé z respondentů představuje autorita způsoby jednání nebo projevy chování člověka, který je pro ně určitým způsobem významný, důležitý. Obvykle uváděli odpovědi, že uznávají jeho názory, řídí se podle něj, váží si ho a je jejich vzorem. Opětovně byla pak autorita chápána v souvislosti s člověkem, který v očích respondenta „něco dokázal“. Zároveň se však objevují i četné názory na autoritu jako schopnost nebo vlastnost manipulovat s druhými lidmi, ovládat je a mít nad nimi sílu a vliv.

Poměrně zajímavým zjištěním je, že ve vnímání konceptu autority u současné generace dospívajících hraje roli pohlaví učitele, ale ne v tak velké míře, v jaké bylo předpokládáno. Ačkoliv se objevily drobné rozdíly v poslušání příkazů ze strany

učitelky a ve vnímání důležitosti fyzické krásy ženy-učitelky, v jiných případech se rozdílné vnímání autority v závislosti na pohlaví učitele neprojevalo. Překvapivé pro mě bylo, že se neobjevily téměř žádné rozdíly ve vnímání autority žáky z různých typů škol. Tím pádem lze vyvodit závěr, že na obraze autority se podílejí především společenské vlivy, rodinné prostředí a individuální způsob sociální percepce a prostředí školy nemá tak velkou moc toto chápání ovlivnit, respektive nelze tvrdit, že koncept autority je proměnný v závislosti na typu školy. Tyto výsledky je zároveň možné vysvětlit si tak, že různý školné prostředí nejsou navzájem tolik odlišná a že vzdělávání je stále do jisté míry uniformní. Rozdíly se však prokázaly v názorech dívek a chlapců na autoritu svých rodičů. Není bez zajímavosti, že téměř všechny statisticky potvrzené rozdílnosti se nacházejí v souvislosti s vnímáním autority otce. Dívky se ukazují jako méně poslouchající otce a zároveň jsou toho názoru, že otec křičí. Chlapci se však více ztotožňují s rolí otce jako hlavy rodiny. Další zjištěné nuance se týkají oblasti komunikace, fyzického kontaktu a podpory ze strany otce. Rozdílné pocity v tomto ohledu vycházejí z přirozených vývojových změn dospívajících.

Provedené výzkumné šetření má své limity, které vnímám především v použití nestandardizovaného dotazníku, neboť vyhodnocení dat a jejich interpretace nemusí být zcela objektivní. Obecnou nevýhodou dotazníku navíc je nemožnost doptávání se či vysvětlení myšlenek ze strany respondentů, což by zejména v této problematice bylo jistě užitečné, neboť jak se během výzkumu několikrát ukázalo, problematika autority může být chápána velmi individuálně a jen těžko se generalizuje. Limitem jistě bylo i neuskutečnění předvýzkumného šetření, který by mi poskytl základní představu, jak bude výzkum fungovat v realitě a díky kterému bych se vyvarovala některých chyb, ke kterým během výzkumu došlo, například v nejednoznačné formulaci otázek či v upravení verze pro respondenty žijící pouze s jedním rodičem. Ačkoliv četnost vzorku je dle mého názoru poměrně vysoká, jeho reprezentativnost mohla být ještě širší, neboť generace adolescentů je velmi početnou a významnou skupinou společnosti. Ve vyhodnocování výsledků by například bylo užitečné více rozdělit typy středních škol a porovnat jejich vzájemné rozdíly. Zároveň vidím nedostatek v poměrně nízkém věkovém průměru respondentů, neboť pro reprezentativnost dospívající mládeže by byl vhodnější vyšší věkový průměr. Věk 16, 3, který je v tomto výzkumném šetření, odpovídá spíše mladší adolescenci. I přes uvedené limity však považuji výzkumné šetření za poměrně úspěšné a užitečné pro

elementární charakteristiku problematiky vnímání autority ze strany současných adolescentů. Dle mého názoru může být toto výzkumné šetření základem pro další, navazující výzkumy v této oblasti. Myslím si, že otázka autority je v současné době stále více diskutovaným tématem a ve spojení s adolescenty se jedná o oblast, která se neustále vyvíjí a posouvá a věřím, že s každým dalším zkoumáním se mohou objevit nové, podstatné vztahy a souvislosti.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo definovat obsah slovního spojení respekt k autoritám a snaha poukázat na shodné či rozdílné prvky, které jsou ve vnímání konceptu autority významné pro současnou českou mládež.

V první kapitole s názvem Vymezení konceptu autorita s ohledem na historický vývoj byla pozornost věnovaná především teoretické formulaci autority. Vzhledem k nejednoznačnosti názorů odborníků na definování autority se nejednalo o snadný úkol, a proto první kapitola nabízí více variant a možných pohledů na tento koncept. Důraz je kladen na proměny vlivem historického vývoje, konkrétně jsou zmiňovány názory z antické doby, vnímání autority renesančních filosofů i pohled na problematiku z hlediska moderní a současné, postmoderní doby. Nachází se zde také krátká zmínka o proměnách vnímání autority na našem území, které bylo ovlivněno dějinnými událostmi v Československu. Kromě modelů uznání dle Sokrata, Jeana Jacquesa Rousseaua, Johna Deweyho a Hannah Arendt obsahuje první kapitola ještě odstavec o dvojím přístupu k autoritě, tedy na jedné straně nezbytné potřeby lidí a na straně druhé odmítaného jevu, který omezuje jejich svobodu.

Ve druhé kapitole je na autoritu nahlíženo z různých úhlů pohledu, konkrétně z pohledu filosofie, kde jsou uvedeny názory Oliviera Reboula, Alexandra Kojéva a také názory antipedagogiky. Dalším pohledem je sociologický směr, který staví na studiích Émila Durkheima a Maxe Webera. Posledním kontextem je oblast pedagogiky, ve které jsou zohledněny názory především Aleny Vališové. Kapitola následně vymezuje různé druhy autority a předkládá různorodé dělení.

Třetí kapitola se zabývala vztahem autority a výchovy, který je možné vnímat na makrosociální, mikrosociální nebo intraindividuální úrovni. Konkrétně je pak rozebírána rodičovská autorita s ohledem na rozdílné vztahy dospívajících dívek a chlapců k rodiči stejného či opačného pohlaví. Pozornost je dále zaměřena na autoritu učitele, která zahrnuje vztah adolescentů ke škole i k učiteli. Zde jsou také s pomocí literatury vymezeny některé typické vlastnosti a projevy chování, které způsobují zisk nebo ztrátu autority učitele. Poslední částí třetí kapitoly je charakteristika výchovných stylů s akcentem na autoritářskou osobnost.

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce je věnována současné mládeži, dochází k vymezení pojmů dospívání, pubescence a adolescence s ohledem na znaky dospívání z hlediska vývojové psychologie. Pozornost je upřena především na sociální

a morální vývoj jedinců se speciálním vymezením adolescentního moratoria. Následuje analýza proměn současné české mládeže s uvedením základní charakteristiky subkultury mládeže. Poslední část kapitoly je věnována hodnotové orientaci a současným trendům v této oblasti.

Poté již práce popisuje provedené výzkumné šetření, na kterém leží hlavní význam práce. Empirická část diplomové práce se skládá z popisu výzkumu, uvedení cílů výzkumu, definování hlavního výzkumného problému, uvedení dílčích výzkumných otázek a čtyř základních hypotéz sloužících jako východisko výzkumného šetření. Následně je popsána metoda sběru a analýzy dat. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, které bylo uskutečněno v průběhu 5 měsíců v devátých třídách základních škol až ve třetích ročnících středních škol, případně sedmých ročnících víceletých gymnázií. Veškerá data byla vyhodnocena pomocí statistických metod, nejčastěji za použití chí kvadrátu. Cílem výzkumného šetření bylo určit, jak současná mládež chápe koncept autority a zda existují nějaké typické charakteristiky, které adolescenti vnímají jako nezbytné pro vytvoření si respektu k autoritám. Na základě odpovědí respondentů bylo vyhodnoceno, že koncept autority vnímá současná mládež nejčastěji ve čtyřech rovinách, a to jako kladný vztah k osobě, která pro ně představuje nositele autority; jako charakteristiku vycházející ze společenského postavení či sociální role; vzhledem ke konkrétním osobám; a také jako moc, nadvládu a možnost manipulovat s druhými lidmi a ovládat je. S ohledem na další výsledky výzkumu není možné říct, že autorita je vnímána odlišným způsobem v závislosti na typ studované školy respondentů. Rozdíly se však ukázaly v názorech na autoritu učitele-muže a učitelky-ženy a také v pojetí autority otce v závislosti na pohlaví respondentů. Zároveň se potvrdily domněnky, že existují typické vlastnosti nebo projevy chování, které jsou nezbytné pro získání autority. Z výsledků zjištěných z tohoto dotazníkového šetření se jedná o přísnost učitele a klid v hodinách. Avšak žádné takové typické projevy nebyly nalezeny v souvislosti se ztrátou autority. Tato oblast poukázala spíše na několik faktorů, které současná mládež vnímá jako možné riziko ztráty autority.

Myslím si, že v oblasti problematiky vnímání konceptu autority u současné mládeže se nachází velké množství možností, které by mohly být podrobeny dalšímu zkoumání a porovnávání. Snahou této diplomové práce bylo na tyto možnosti poukázat a přispět k stále častěji otevírané diskuzi na téma respektu k autoritám.

Zdroje

1. ARENDT, Hannah. *Krize kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta, 1994. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0424-4.
2. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
3. DUROZOI Gérard a André ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994. ISBN 80-85764-07-5.
4. ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Psychologie P. ISBN 80-7106-291-x.
5. FRIEDENBERG, Edgar Zodiag. *Dospělost bez dospívání*. Praha: Mladá fronta, 1967. Ypsilon (Mladá fronta), sv. 1.
6. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200420.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.
8. KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 807041135x.
9. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673833.
10. LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky : abecední seznam chemických prvků : jazykovědné pojmy : 30 000 hesel*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN 8085843617.

11. LORENZOVÁ, Jitka. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.
12. MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787477.
13. MÁCHOVÁ, Jiřina. *Hodnoty a společnost*. Praha: Mladá fronta, 1975. Prameny (Mladá fronta).
14. *Malý encyklopedický slovník A-Ž*. Praha: Academia, 1972.
15. *Ottova encyklopedie A-Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 8073600145.
16. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8.
17. PETERKOVÁ, E. Psychologické služby, www.psyx.cz [cit .2017-01-25].) Dostupné z [http:// www.psyw.cz/texty/vychova- dítěterodina.php](http://www.psyw.cz/texty/vychova-diteterodina.php).
18. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734705.
19. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 8071841323.
20. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
21. SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 8072290428.
22. SALADIN-GRIZIVATZ, Catherine. *Rodičovská autorita*. Praha: Portál, 2002. Průvodce výchovou v rodině. ISBN 80-7178-676-4.

23. SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy.
24. SOUČEK, Jan. *Sociální psychologie mládeže: vybrané kapitoly*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Knižnice psychologické literatury.
25. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
27. VALIŠOVÁ, Alena a Richard ŠUBRT. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. Psychologie (ISV). ISBN 80-86642-29-1.
28. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
29. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
30. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
31. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843105.
32. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 9788024714288.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 Vlastnosti učitele a učitelky s autoritou

Tabulka 2 Poslouchání příkazů učitele v závislosti na typ školy

Tabulka 3 Poslouchání příkazů učitelky v závislosti na typ školy

Tabulka 4 Poslouchání příkazů učitele v závislosti na pohlaví

Tabulka 5 Poslouchání příkazů učitelky v závislosti na pohlaví

Tabulka 6 Rozdíl, zda je učitel muž či žena v závislosti na pohlaví

Tabulka 7 Rozdíl, zda je učitel muž či žena v závislosti na typ školy

Tabulka 8 Důležitost fyzické krásy u učitele dle typu školy

Tabulka 9 Důležitost fyzické krásy u učitelky dle typu školy

Tabulka 10 Důležitost fyzické krásy u učitele v závislosti na pohlaví

Tabulka 11 Důležitost fyzické krásy u učitelky v závislosti na pohlaví

Tabulka 12 Křik zvyšuje autoritu učitele

Tabulka 13 Křik zvyšuje autoritu rodiče

Tabulka 14 Důležitost vlastností učitele

Tabulka 15 Vlastnosti typické pro učitele s autoritou

Tabulka 16 Typické projevy chování učitele s autoritou

Tabulka 17 Projevy chování učitele vedoucí ke ztrátě autority

Tabulka 18 Vlastnosti otce s autoritou v závislosti na pohlaví

Tabulka 19 Vlastnosti matky s autoritou v závislosti na pohlaví

Tabulka 20 Poslouchání příkazů matky v závislosti na pohlaví

Tabulka 21 Poslouchání příkazů otce v závislosti na pohlaví

Tabulka 22 Autorita otce podmíněná postavením v rodině

Tabulka 23 Autorita matky v závislosti na jejím chování

Tabulka 24 Náзор respondentů na křik rodičů

Tabulka 25 Náзор respondentů na zákazy ze strany rodičů

Tabulka 26 Náзор respondentů na fyzický kontakt od rodičů

Tabulka 27 Náзор respondentů na povídání si s rodiči

Tabulka 28 Náзор respondentů, zda se s rodiči smějí

Tabulka 29 Názor respondentů, zda se o ně rodiče bojí

Tabulka 30 Názor respondentů, zda dostávají od rodičů peníze

Tabulka 31 Názor respondentů, zda vnímají rodiče jako autoritu

Tabulka 32 Vzor současné mládeže

Tabulka 33 Svěření se s problémem

Graf č. 1 Návratnost

Graf č. 2 Pohlaví respondentů

Graf č. 3 Typ školy

Graf č. 4 Rodinné zázemí

Graf č. 5 Vzor současné mládeže

Graf č. 6 Učitel a rodič musí mít jiné vlastnosti, aby měli autoritu

Graf č. 7 Učitel má autoritu, když mě předmět baví

Přílohy

Příloha č. 1 – dotazník

Číslo dotazníku:

RESPEKT K AUTORITÁM U SOUČASNÉ MLÁDEŽE - DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Tento dotazník slouží jako výzkumné šetření pro diplomovou práci s názvem „Respekt k autoritám u současné mládeže“. Prosím o pomoc vyplněním všech otázek v dotazníku. Každý váš názor je důležitý a žádná z odpovědí nemůže být špatná. Výsledky šetření budou zpracovány anonymně a budou použité pouze pro vědecké účely v rámci této diplomové práce.

Děkuji za ochotu a váš čas.
Autorka práce Bc. Tereza Kábová

Pohlaví:



žena

X

muž



Věk:

Ročník:

Typ školy:

Mojí rodiče jsou rozvedení:

ano

X

ne

Žiji ve společné domácnosti s:

a) oběma rodiči

b) matkou

c) otcem

d) s někým jiným než s rodičem

1) Co si představuješ pod pojmem „autorita“?

2) Jaké vlastnosti by podle tebe měl mít člověk, který má autoritu:

MATKA	OTEC	UČITEL	UČITELKA

3) Pokud dostanu nějaký příkaz od: (zakroužkuj, co pro tebe platí)

Matky	a) poslechnu vždy b) poslechnu většinou c) poslechnu někdy d) nikdy neposlechnu
Otce	a) poslechnu vždy b) poslechnu většinou c) poslechnu někdy d) nikdy neposlechnu
Učitele	a) poslechnu vždy b) poslechnu většinou c) poslechnu někdy d) nikdy neposlechnu
Učitelky	a) poslechnu vždy b) poslechnu většinou c) poslechnu někdy d) nikdy neposlechnu

4) Větší respekt obecně ve svém životě chovám k:

- a) mužům
- b) ženám
- c) na pohlaví nezáleží, důležité jsou vlastnosti nebo chování daného člověka

5) Je / není (zakroužkuj, co pro tebe platí) pro mě rozdíl, zda je učitel muž či žena.
Proč?

6) Mým vzorem je, nejvíce bych se chtěl v budoucnu podobat:

- a) své matce
- b) svému otci
- c) svému učiteli

7) Jaké vlastnosti nebo chování projevuje učitel, který má podle tebe autoritu?

8) Zaškrtni, do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky

	Ano, souhlasím	Trochu souhlasím	Téměř nesouhlasím	Nesouhlasím
Učitel musí mít jiné vlastnosti než rodič, aby měl u žáků autoritu.				
Křik zvyšuje autoritu u učitele.				
Křik zvyšuje autoritu u rodiče.				
Otec má větší autoritu, protože je hlava rodiny.				
Matka má větší autoritu, protože je hodnější.				
Aby měl učitel autoritu, je důležité, aby byl hezký.				
Aby měla učitelka autoritu, je důležité, aby byla hezká.				
Když mě předmět baví, má u mě učitel větší autoritu.				

9) Seřaď **vlastnosti**, které by podle tebe měl mít každý učitel.

(Přiřaď čísla 1 – 10 od nejdůležitějších k nejméně důležitým; 1 = nejdůležitější, 10 = nejméně důležité)

Spravedlnost -
tolerance -
inteligence -
přístnost -
smysl pro humor -

neměl by křičet -
ochotna, vstřícnost -
splní, co řekne -
trpělivost -
má svůj předmět rád (baví ho to) -

10) Z jakého důvodu může učitel **autoritu** ve třídě **ztratit**?

11) Pokud bych měl(a) nějaké starosti, svěřil(a) bych se:
(přiřad' čísla 1 – 4; 1 = určitě ano, 4 = určitě ne)

matce

otci

učiteli

učitelce

12) Urči, zda jsou pro tebe následující věty pravdivé nebo ne.

OTEC			MATKA	
Ano	Ne		Ano	Ne
		Křičí na mě.		
		Zakazuje mi různé věci.		
		Mazlí se se mnou, pohladí mě.		
		Povídá si se mnou, umí mě vyslechnout.		
		Smějeme se spolu.		
		Bojí se o mě.		
		Dává mi peníze.		
		Je pro mě autoritou.		

POZNÁMKY, DOPLNĚNÍ K OTÁZKÁM, CO ZLEPŠIT ☺ :

Děkuji za pomoc, všech odpovědí si velmi vážím.

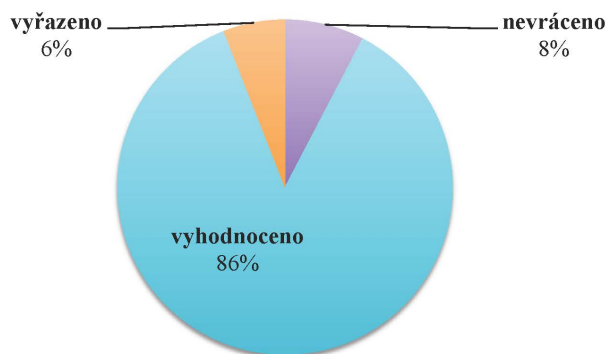
K zamyšlení:

„Adolescent soudí společnost přísně podle absolutních norem, podle kterých sám nedokáže žít, a to především rodiče a učitele a nezastaví se před žádnou autoritou.“

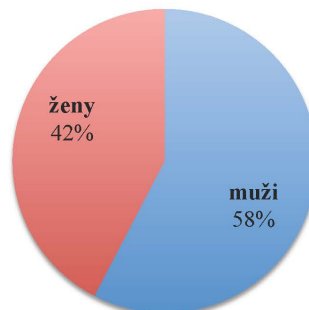
Pavel Říčan

Příloha č. 2 – grafy se základními informacemi o respondentech výzkumu

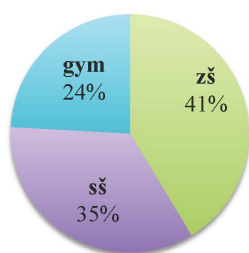
graf č. 1 návratnost



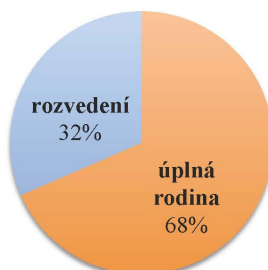
graf č. 2 pohlaví respondentů



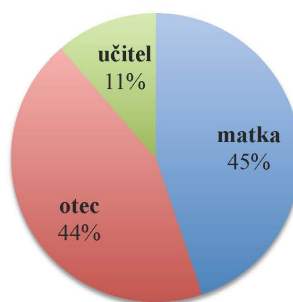
graf č. 3 typ školy



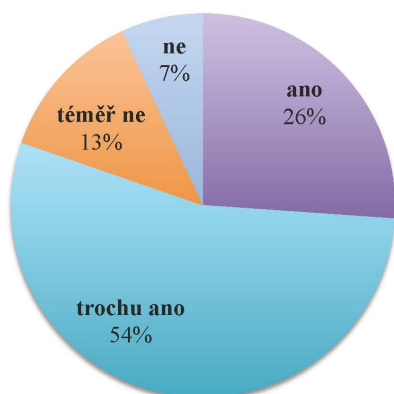
graf č. 4 rodinné zázemí



graf č. 5 vzor současné mládeže



graf č. 6 učitel a rodič musí mít jiné vlastnosti, aby měli autoritu



graf č. 7 učitel má autoritu, když mě předmět baví

